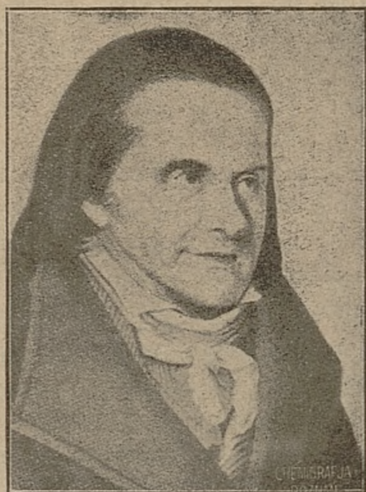
PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 4 20 LUTEGO 1927 ROK VI



PESTALOZZI.

KU UCZCZENIU SETNEJ ROCZNICY ŚMIERCI

1827 17 LUTEGO 1927

Odmienne prawa rządzą światem ducha aniżeli światem materji. Naród silny orężem, państwo wielkie obszarem, zgoła nie zawsze dociera do wyżyn wielkości ducha, podczas gdy małe i na pozór znikome narody i państewka wznoszą się częstokroć na szczyty ludzkiej myśli, rozwijają w sobie potężną twórczość duchową. Tak to więc małe państewko europejskie, Szwajcarja, obdarzyło ludzkość dwoma bodaj że największymi pedagogami czasów nowożytnych. Jeden z nich był wielki „oby-

watel genewski“ Jean Jacques Rousseau; drugim zaś „obywatel zurychski“ Henryk Pestalozzi. Ów twórca t. zw. „pedagogiki naturalnej“, krzewiciel wielkiej idei XVIII-go wieku: powrotu na łono natury; ten zaś — twórca t. zw. „pedagogiki socjalnej“, krzewiciel wielkiej idei XIX-go wieku: oświaty powszechno-ludowej. Podczas gdy jednak Rousseau mimo całej doniosłości swych idei pedagogicznych dla dzisiejszej generacji posiada w znacznej mierze jeno historyczne znaczenie, stanowią idee Pestalozziego po dzień dzisiejszy, sto lat po jego śmierci, nietylko podstawę całej pedagogiki nowoczesnej, lecz są nawet wciąż jeszcze niedostatecznie wyzyskane i w życie wprowadzone. A któż wie coś o samym Pestalozzim? Kto zna tego człowieka o niebywałej wzniosłości ducha, o charakterze nieskazitelnym, tego cichego męczennika, poświęcającego całe swe życie i mienie na ołtarzu umiłowanej przez siebie idei oświaty ludowej, tego nędzarza, niosącego mimo to pomoc najuboższym, pomoc moralną i materjalną? Nielepiej jak współcześni za życia jego osobą, zajęli się potomni po śmierci jego dziełami, pełnemi idei nieśmiertelnych.*)

Pragnąc uczcić pamięć tego wielkiego twórcy pedagogiki współczesnej, niezbędnem jest zapoznać czytelników naprzód z przebiegiem jego życia, a raczej tragedji życiowej, z jego działalnością praktyczną, w której odzwierciadla się jaskrawo jego niepospolity charakter. Gdyż bez znajomości tych faktów nietylko nie można zgłębić jego przewodnich idei pedagogicznych — któremi się w drugiej części zajmiemy — ale nawet nie można pojąć historycznego znaczenia nowatorstwa Pestalozziego na niwie pedagogicznej. Kto chce zatem poznać nietylko sens, ale i ducha pedagogiki Pestalozziego i weń wniknąć, ten musi wpierw poznać, co to był za człowiek i jakie prowadził życie.

---

*) Po dzień dzisiejszy nie posiadamy całkowitego, dokładnego i krytycznie opracowanego wydania dzieł Pestalozziego. Dopiero teraz zabrała się pewna grupa niemieckich i szwajcarskich pedagogów do urzeczywistnienia tego rodzaju wydania dzieł, nieopublikowanych rękopisów oraz listów Pestalozziego, które to wydanie w dwudziestukilku tomach ma się ukazać w Berlinie nakładem Waltera de Gruyter'a. Z niemieckich uczonych przyjęli udział w tem dziele głównie prof. Edward Spranger i Dr. Artur Buchenau; z Szwajcarów zaś prof. Hans Stettbacher (kierownik „Pestalozzianum“ w Zurychu), prof. Bachmann, Dr. Corrodi-Sulzer i Dr. Guyer.

I. Życie i charakter Pestalozziego.

Życie Pestalozziego było nader nieszczęśliwe i nieudatne; a to zarówno pod względem materjalnym, pod względem ciągłej walki o byt, jako też pod względem moralnym i ideowym, gdyż wszystkie wszczęte przez niego z wielkim optymizmem przedsięwzięcia, tylko co w życie wprowadzone, wnet w niwecz się obracały. Często już zadawano sobie pytanie: w czem należy dopatrywać się głębszej przyczyny tego, że wszystkie najszlachetniejsze i najpiękniej zapowiadające się instytucje wychowawcze, założone i prowadzone przez Pestalozziego, już po kilku latach (a czasem nawet już po kilku miesiącach) przestawały istnieć; i to mimo pomocy materjalnej, jakiej możni protektorzy szwajcarskiego pedagoga nie skąpili. Rozwiązanie tej zagadki polega choć nie wyłącznie, ale głównie na tem, że ten człowiek pełen najwznioślejszych idei i zamiarów, nie posiadał ani źdźbła tego, co zwie się „zmysłem życiowo-praktycznym", nie umiał dostosować się do wymagań stawianych przez sytuacje życiowe, nie wiedział, nie mógł wcale pojąć tego, co znaczy zawierać z życiem kompromis. Takim człowiekiem był Pestalozzi; ideolog, pełen optymizmu, pełen zaufania do ludzi (i to do wszystkich bez wyjątku), pełen ufności w siłę dobra i potęgę oświaty, pełen naiwnej wiary w możność przekonania ludzi o konieczności natychmiastowego i całkowitego zrealizowania najszczytniejszych, ale też i najtrudniejszych zadań wychowawczych. Ta znamienna cecha jego charakteru spowodowała wprawdzie to, że Pestalozzi stał się wielkim reformatorem nowoczesnej pedagogiki — bo bez zapału, bez fanatycznej wiary w siłę i zwycięstwo idei, nie uda się nigdy zainicjować wielkiego dzieła — atoli na jego osobiste życie wywarła cecha ta wpływ nader ujemny, sprawiając mu nietylko wciąż gorzkie rozczarowania, ale powodując nawet to, że stał się on niejako pośmiewiskiem i urągowiskiem ludzi, którzy kpili i drwili z jego „niedołęstwa".

Temu sprzyjała coprawda i inna jeszcze okoliczność, pozostająca jednakowoż z ową cechą charakteru Pestalozziego w ścisłym związku. Wygląd zewnętrzny Pestalozziego był nietylko mało sympatyczny i ponętny, ale częstokroć wprost odpychający i odstraszający. Już sama natura niezbyt hojnie go obdarzyła. Ale co najważniejsze, człowiek ten o twarzy brzydkiej, ospowatej, i postaci nieponętnej, ubrany był ponadto zawsze nader niedbale:

w podartych butach, w wytartym surducie, z włosami stale rozczochranemi. To też nie brakło drwin ze wszystkich stron; przeważna część anegdot, które już za jego życia opowiadano sobie z ust do ust, dotyczy jego wyglądu lub zachowania się. Bo i pod względem etykiety nie grzeszył Pestalozzi zbytnią poprawnością, ba nawet nie zachowywał częstokroć najelementarniejszych form obcowania towarzyskiego. Zdawaćby się jednak mogło, że są to wszystko szczegóły nieważne, drobnostki, nieposiadające głębszego znaczenia, szczególnie zaś dziś, sto lat po jego śmierci. Mnie jednak zdaje się przeciwnie, że są to szczegóły bardzo ważne: uwydatniają one bowiem znakomicie charakter tego cennego człowieka, który był żywem ucieleśnieniem jednej jedynej idei, idei oświaty i wychowania ludu. Wszystko co poza tą ideą było, co bez związku z nią pozostawało, wszystko czysto osobiste, towarzyskie, konwencjonalne, przypadkowo w życiu się nadarzające, wszystko co innych ludzi bądź wabi, bądź odpycha, ludzkie słabostki i namiętności — wszystko to nie miało dla tego człowieka nietylko żadnej wartości lub znaczenia, lecz nawet nie miało to do niego żadnego dostępu. Jedyny znany mi wyjątek w życiu Pestalozziego, świadczący niejako o tem, że jednak i on był człowiekiem z krwi i kości, był szał miłosny w stosunku do Barbary Schulthess, którą też wkrótce wbrew woli jej rodziców poślubił; miłość ta, polegająca na wspólności dążeń i zapatrywań, trwała niewzruszenie czterdzieści kilka lat. Stanowi ona w życiu Pestalozziego, pełnem zgryzot i niedoli, bodaj że jedyny jasny punkt. A teraz postaram się przedstawić możliwie zwięźle życiorys Pestalozziego. Lecz nie o krótkie zestawienie kilku lub kilkunastu dat biograficznych chodzi mi w danym wypadku, które czytelnikowi dzisiejszemu — o ile nie jest przypadkowo historykiem pedagogiki — i tak na nic się nie przydadzą. Chciałbym jedynie nakreślić pokrótce drogę życiową, jaką kroczył Pestalozzi, jego przejścia i losy, jego działalność praktyczną.

Już w bardzo młodocianym wieku, mając zaledwie lat sześć, stracił Pestalozzi ojca. Wychowanie domowe, jakie otrzymał od matki i pewnej powiernicy domowej (która była i służącą i boną) było coprawda nader staranne, ale zarazem nader jednostronne. Wychowaniu temu brakło — wedle własnych słów Pestalozziego — męskiej energji, brakło troski o tężyznę fizyczną i duchową,

to też wyrósł Pestalozzi na wypieszczonego „maminego synka“, któremu nawet nie pozwalano bawić się z rówieśnikami, by się, broń Boże, nie zaraził lub czegoś niestosownego od nich nie dowiedział. Nie dziw więc, że już w szkole rówieśnicy uważali go za niedołęgę, dziwaka, że kpili z niego, mimo iż dobroć jego charakteru była ogólnie odczuwana nawet przez otaczającą go młodzież szkolną. W tem to wychowaniu jednostronnem, zdala od prawdziwego życia i jego nizin, należy dopatrywać się głównej przyczyny smutnych niepowodzeń życiowych Pestalozziego. Tylko wiedząc to, można w zupełności pojąć, dlaczego Pestalozzi, odczuwając doskonale braki w swem własnem wychowaniu, w swej pedagogice — jak się to w drugiej części okaże — kładł tak wielki nacisk na racjonalne wychowanie przedszkolne, wychowanie pierwsze, podstawowe, w domu rodzicielskim. Wyjaśnia to nam też, dlaczego Pestalozzi jako pierwszy wśród pedagogów nowoczesnych uznał sprawę wychowania matek za najważniejszy problem pedagogiczny.

Wstąpiwszy dopiero po ożenieniu się na drogę praktycznożyciową, Pestalozzi nie posiadał właściwie żadnego zawodu, żadnej możności zarobkowania. Idąc za poradą swych dwóch najlepszych przyjaciół, zabrał się Pestalozzi do nauki rolnictwa, którą odbył dość prędko i kupiwszy w okolicy miasteczka Brugg za tanie pieniądze grunt (bardzo zresztą nieurodzajny), osiadł tam z młodą swą żoną jako rolnik. Dwie okoliczności tego okresu są wedle mego zdania ze względu na charakter Pestalozziego i jego późniejszą pedagogikę godne uwagi. Po pierwsze: iż głębszym motywem jego decyzji zabrania się do rolnictwa wbrew wrodzonemu od dzieciństwa zamiłowaniu ku pracy pedagogiczno-wychowawczej, była chęć uzyskania jak najprędzej zupełnej niezależności finansowej, uznanej już wówczas przez niego za podwalinę i godności ludzkiej i swobody duchowej. Motyw ten stał się, jak później zobaczymy, główną osią, wokół której obracają się prawie wszystkie postulaty pedagogiczne Pestalozziego. Po drugie: życie stałe na wsi, wśród ludności nadzwyczaj ubogiej, trudniącej się przeważnie przędzarstwem, zbliżyło Pestalozziego do nędzy ludu i zetknęło go z niedolą dzieci chłopskich, co na subtelny i niebywale wrażliwy zmysł etyczny Pestalozziego wy-

warło niezatarte wrażenie i zadecydowało ostatecznie o tem, że stał się on nadal wychowawcą ubogich, opiekunem sierot, obrońcą narodu, zaciętym wrogiem wszelkiego konserwatyzmu i despotyzmu.

Pierwszą praktyczną działalnością nauczycielską i wychowawczą Pestalozziego było wychowanie własnego synka, z którym Pestalozzi już w jego czwartym roku życia rozpoczął naukę czytania. Pierwsze studja nad dziecięcą psychologją, odgrywającą w jego pedagogice znamienną rolę, przeprowadził Pestalozzi również na własnem dziecku. Szerszą działalność pedagogiczną rozpoczął Pestalozzi jednakże dopiero wtedy, gdy jego gospodarstwo rolne i wszelkie inne związane z tem interesa handlowe (głównie z powodu jego nadmiernego zaufania do ludzi tego niegodnych) poszły na marne. Ale bynajmniej nie dla zarobku, lecz z pobudek czysto ideowych i humanitarnych zabrał się Pestalozzi do działalności wychowawczej, biorąc do siebie do domu pewną ilość najuboższych dzieci z okolicy, które dotąd zajmowały się przeważnie żebractwem. Ich to przyzwyczaja Pestalozzi do regularnej pracy, bądź to w polu, bądź też przy przędzeniu bawełny, ucząc je zarazem czytania i pisania. Wkrótce jednak zmuszony jest działalność tę, którą nadewszystko lubił, zaniechać. Ale nie tylko brak środków materjalnych był przyczyną tego, gdyż w ciągu pewnego czasu możni protektorzy wspierali jego dobroczynne dzieło. Głównym powodem, zmuszającym Pestalozziego do zaniechania tego z wielkim entuzjazmem rozpoczętego i z poświęceniem prowadzonego dzieła, była niewdzięczność ojców i matek tychże właśnie dzieci, które Pestalozzi wziął do siebie, odział, napoił i do pracy zarobkowej przysposobił. Właśnie ta ostatnia okoliczność była zwykle dla rodziców tych dzieci głównym bodźcem do zabrania swoich dzieci, zdolnych teraz już do pracy zarobkowej, do domu, zanim ich wychowanie, o którem marzył Pestalozzi, było zakończone. U władz miejscowych też nie znalazł Pestalozzi poparcia, prawie wszyscy w gruncie rzeczy życzliwi mu przyjaciele przestali się nim poważnie zajmować, gdyż uważano go powszechnie za dziwaka, uganiającego się za chimerą: a takiemu pomóc ani nie warto, ani nie można. Jedynie tylko żona jego, wierząc też tylko nawpół w powodzenie jego dzieła, ale nie wątpiąc ani na chwilę w szlachetność jego pobudek, stała wiernie przy jego boku i poświęciła dla uratowania tej dobroczynno-wychowawczej instytucji, z którą Pe-

stalozzi za nic w świecie rozstać się nie chciał, cały swój po rodzicach odziedziczony majątek. Ale wszystkie te wysiłki nie odniosły prawdziwego skutku: Instytucja wychowawcza dla ubogich dzieci, którą Pestalozzi założył, nie mogła się utrzymać na dłuższą metę. „Ale — pisze sam Pestalozzi — nigdy nie byłem o słuszności podstaw moich dążeń i zamiarów tak głęboko wewnętrznie przekonanym, jak wówczas, gdy uległy one nazewnątrz zagładzie.“ Tem to można sobie wytłumaczyć, że o tym czasie (1780 r.), gdy praktyczna działalność wychowawcza zawiodła wszelkie pokładane w nią nadzieje, Pestalozzi zabrał się do pióra, do pisania swego znakomitego dzieła zatytułowanego *Lienhard i Gertruda,* w którem wyłuszcza swe w ciągu długich lat nabyte doświadczenie pedagogiczne i całą swą miłość dla niedoli ubogiego ludu. Tak biednym był Pestalozzi sam podówczas, że nie mógł sobie nawet pozwolić na kupienie papieru, jeno pisał swój manuskrypt między linjami starych zużytych ksiąg rachunkowych. Jeden z niewielu przyjaciół Pestalozziego, którzy mu przyjaźń swą zachowali, Iselin (pisarz gminny w Bazylei) zajął się zaraz po ukończeniu pierwszej części dzieła w rękopisie, wyszukaniem nakładcy (ku czemu Pestalozzi sam był zupełnie niezdolny). Pierwsza część *Lienharda i Gertrudy* ukazała się nakładem Deckera w Berlinie w roku 1781; Pestalozzi otrzymał louisdora (dwadzieścia franków) za arkusz druku, z czego był nader zadowolony.

Ukazanie się tej „opowieści ludowej“ wywarło na inteligencji niemieckiej i szwajcarskiej znaczne wrażenie, książka miała też duże powodzenie, Pestalozzi stał się odrazu zarówno we własnej ojczyźnie jak i poza nią słynnym pisarzem. Atoli sława ta nie przyniosła mu ani moralnego zadowolenia, gdyż uznawano go li tylko za zdolnego „powieściopisarza“, nie widząc i nie ceniąc w dziele jego idei pedagogicznej: ani też dostatecznej pomocy materjalnej, gdyż utrzymanie jego folwarku w Neuhofie dużo pieniędzy pochłaniało, a grunt prawie że nic nie przynosił. To też popadał Pestalozzi coraz bardziej w długi. Mimo to pracował usilnie nad dalszemi częściami swojej „opowieści ludowej“, pisząc oprócz tego rozmaite inne drobniejsze opowieści oraz rozprawy metodyczne. Ta działalność jego znalazła sympatyczny oddźwięk u kilku wpływowych magnatów, popierających jego zamiary, a nawet ułatwiła mu zetknięcie się w Florencji z arcyksięciem Leopoldem, później-

szym królem Leopoldem II. W owym czasie wydawało się, jakoby życie zaczynało się Pestalozziemu uśmiechać: arcyksiąże i inni magnaci projektowali założenie instytucji wychowawczej wedle planu Pestalozziego i z nim jako dyrektorem na czele. Ale powołano właśnie wówczas arcyksięcia na tron i wszelkie piękne projekty spełzły na niczem. Pestalozzi, bardzo już rozgoryczony, ale wciąż jeszcze pełen otuchy, popadł znów w dawną nędzę. Pisze on w owym czasie — stwarzając sobie niejako ekwiwalent moralny za niepowodzenia materjalne — swą główną rozprawę filozoficzną pod tytułem: „Badania dróg, jakiemi kroczy natura w rozwoju ludzkości“. Propozycję jednego z przyjaciół, by sprzedał swój folwark za bezcen i żył spokojnie z procentów ofiarowywanego mu przez tegoż przyjaciela kapitału tysiąca louisdorów, odrzuca Pestalozzi, nie chcąc się rozstać z folwarkiem. W końcu jednak kupiono jego folwark i oddano synowi, który też w kilka lat potem, po ożenieniu się, osiadł tam na stałe. Pestalozzi zaś od tego czasu, licząc już lat około pięćdziesięciu, nie posiadał nadal własnego domu. Rozpoczął tułaczkę życiową, mieszkając bądź u teściów w Richterswil nad jeziorem zurychskim, bądź u matki swojej pod Zurychem, a po jej śmierci w samym Zurychu, prowadząc tu jakoby fabrykę jedwabiu.

Nastały lata rewolucji francuskiej, której odgłos i w Szwajcarji znacznym odbił się echem, gdzie również nastąpił przewrót państwowy. Wypadki te wywarły na Pestalozzim wrażenie nadzwyczajne. Nie poprzestał on więc na pisaniu entuzjastycznych rozpraw na cześć rewolucji francuskiej, dopatrując się w niej niejako urzeczywistnienia swego ideału wzniesienia ludu na poziom godności ludzkiej i oświaty, lecz wziął też z narażeniem własnego życia kilkakrotnie czynny udział w rozruchach ludowych w Szwajcarji. Po zwycięstwie rewolucji w Szwajcarji był Pestalozzi przez pewien czas redaktorem gazety nowego rządu demokratycznego. Głównym jednak wynikiem tych zaburzeń politycznych było dla samego Pestalozziego to, że teraz dopiero udało mu się uzyskać szersze pole działalności na niwie pedagogicznej, odpowiadające jego zamiłowaniu i celom życiowym. Nowy rząd demokratyczny popierał bowiem gorąco plany Pestalozziego, dążące do zreformowania wychowania ludu i nauki elementarnej; kilku z ówczesnych ministrów było nawet szczerymi przyjaciółmi Pestalozziego. Po

uśmierzeniu krwawego powstania przeciwko nowemu ustrojowi państwowemu w kantonie Nidwalden rząd postanowił, by Pestalozzi swe dzieło reformacyjno-wychowawcze najpierw rozpoczął w tej dzielnicy, ujmując się głównie za sierotami po poległych w walkach powstańczych. Pestalozzi chętnie na to przystał i stanął na czele nowo założonego wychowawczego „domu sierot“ w osadzie Stans nad jeziorem Czterech Kantonów. Warunki zewnętrzne były coprawda nader niekorzystne: stary, zniszczony klasztor, który rząd



Pestalozzi wśród dzieci w szkole w Stans

oddał na usługi Pestalozziego, musiano dopiero gruntownie odnowić. Gorsze jednak jeszcze były warunki wewnętrzne domu sierot w Stans. Kategorja dzieci, jaką Pestalozzi do wychowania otrzymał, była jak najgorsza: dzieci od lat wielu pod każdym względem zaniedbane, źle odżywiane, bardzo wiele z nich było chorych, przytem do żadnej pracy nie przywykłe, tylko do próżniactwa i żebraniny. Następnie musiał Pestalozzi wszystko załatwiać, t. j. dzieci ubierać, myć, chodzić z niemi na spacer, uczyć je i robót praktycznych i czytania i pisania, wychowywać, wpajać w nie zasady pracowitości, uczciwości i bogobojności. Nie znalazł się

nikt, ktoby chciał i ktoby zresztą potrafił pomóc Pestalozziemu w jego ciężkiem dziele wychowawczem, opartem na nowych zasadach. Pestalozzi właśnie cały nacisk kładł na to, by wychowanie „jego dziatek", jak je nazywał, odbywało się ściśle wedle jego nowych idei. A któż oprócz niego samego znał podówczas te zasady? Mimo wszystkie trudności, z któremi Pestalozzi borykał się z siłą woli prawie że nadludzką, zdołał on instytucję swą rozwinąć i doprowadzić znaczną część powierzonych mu dzieci do stanu pracowitości i możności zarobkowania, zdołał wpoić w nie zasady moralno-religijne, co najważniejsze, mimo przeszkód ze strony rodziców i krewnych swych wychowanków (którzy i tutaj okazali się bardzo mało wdzięcznemi), Pestalozzi zdołał uzyskać trwałą miłość i zaufanie „swych dziatek", zwiących go również swym „ojcem". Godnem zaznaczenia jest, że większość później rozwiniętych przez Pestalozziego podstawowych myśli pedagogicznych powstała właśnie tutaj w Stans na gruncie praktyki pedagogicznej. Dlatego pedagogika jego jest tak życiowa. A więc mimo nader niekorzystnych warunków instytucja Pestalozziego prosperowała wcale nieźle, dając dobre wyniki jego nadludzkich wysiłków. Atoli ludność tej dzielnicy, niesprzyjająca nowemu prądowi polityczno-państwowemu, odnosiła się do Pestalozziego i jego instytucji nietylko z nieufnością, lecz wprost wrogo. A to głównie z dwóch powodów: po pierwsze dlatego, iż był on wyznania ewangelicko-reformowanego, podczas gdy ludność tej dzielnicy była i jest po dziś dzień wyznania katolickiego; po drugie zaś uważano Pestalozziego i jego instytucję, wspieraną przez rząd, za narzędzie nowego znienawidzonego ustroju państwowego. Wreszcie najazd Austrjaków i Francuzów położył kres działalności Pestalozziego: „dom sierot" został rozkazem władz wojskowych zamieniony na lazaret, Pestalozzi sam zaś został zmuszony do opuszczenia miejscowości.

Lecz niedługo trwała przerwa w działalności pedagogicznej Pestalozziego: nie mógł on — jak sam pisze — żyć nadal bez swego „dzieła". Życzliwe i oddane mu osoby w rządzie ówczesnym (który był rządem centralistyczno-helweckim) wyjednały dla Pestalozziego pozwolenie nawiązania przerwanej w Stans próby wychowywania elementarnego w pewnej szkole osady Burgdorf, niedaleko Bernu. Ale była to szkoła bardzo pod-

rzędna, położona poza obrębem osady i przeznaczona tylko dla dzieci biednych, bo nie będących obywatelami danej gminy. I tu znów powtórzyły się po krótkim czasie te same znane nam już zjawiska co i w Stans: rodzice dzieci, kształcących się u Pestalozziego, byli coraz bardziej niezadowoleni z tego, że na ich to właśnie dzieciach próbują jakichś nowych, zresztą bardzo wedle nich podejrzanych, metod nauczania. Doszło wreszcie do gremjalnych skarg u władz miejskich i przeniesiono Pestalozziego do niższych klas szkoły miejskiej w samym Burgdorfie. Tu jednak zaprowadzony był zwykły system szkolny, któremu naturalnie i Pestalozzi musiał się podporządkować. Być jednak zwykłym nauczycielem nie odpowiadało naturze Pestalozziego, dążył on do tego, by posiadać znów własny zakład wychowawczy. I rzeczywiście rząd helwecki oddał mu do użytku, po pewnym czasie, pięknie położony zamek, gdzie Pestalozzi — po raz trzeci w życiu — założył własny zakład wychowawczy, a wkrótce też i seminarjum nauczycielskie dla wyszkolenia młodych sił pedagogicznych wedle nowych swoich zapatrywań. Około dwóch lat prosperowały obie instytucje Pestalozziego w Burgdorfie wcale nieźle, aczkolwiek ciągle borykał się on z brakiem funduszów, przyjmując za dużo wychowanków, a właściwie wogóle wszystkich, którzy się zgłaszali. Jednocześnie pracował Pestalozzi i teoretycznie nad swojem niejako systematycznem dziełem pedagogicznem, p. tyt. *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, które ukazało się we wrześniu 1801 roku. Dzieło Pestalozziego miało nader duże powodzenie i powtórnie zwróciło uwagę bodaj że całej Europy, nawet samego cesarza rosyjskiego i króla pruskiego, na Pestalozziego i jego zakład w Burgdorfie.

W roku 1802 zawezwał Napoleon, ówczesny pan Europy, deputację szwajcarskich kantonów do siebie do Paryża, by rozstrzygnąć ostatecznie sprawę ustroju państwowego w Szwajcarji, co do którego spierały się kantony między sobą. Między delegowanymi znajdował się również i Pestalozzi. Przebywał on około roku w Paryżu, wrócił jednak wcześniej niż inni delegaci spowrotem. Krótko po powrocie Pestalozziego z Paryża nastąpiły dla niego i jego instytucji złe czasy. Napoleon zadecydował bowiem, by Szwajcarja powróciła do ustroju federalistycznego; centralistyczny rząd helwecki, popierający Pestalozziego, wobec tego runął, a wraz z nim podkopana została materjalna i fizyczna

egzystencja instytutu Pestalozziego. Nowy rząd kantonalny berneński wyznaczonej mu (po ukazaniu się wyżej wymienionego dzieła) przez rząd helwecki stałej pensji rocznej, jako też subsydjów dla dalszych prac literackich oraz zapomóg na utrzymywanie zakładu, Pestalozziemu odmówił i w dodatku zarekwirował zamek w Burgdorfie na cele rządowe. Po wielkich prośbach, zabiegach i staraniach udało się Pestalozziemu zaledwie wyjednać u rządu berneńskiego oddanie mu innego zamku, a mianowicie w Münchenbuchsee, dla dalszego prowadzenia zakładu; ale i to tymczasowo tylko na przeciąg jednego roku. Pestalozzi, aczkolwiek był z tego bardzo niezadowolony, to jednak przeniósł swój zakład do Münchenbuchsee. Tu jednak niepewność sytuacji nie pozwalała mu należycie rozwinąć działalności wychowawczej, posiadającej bądź co bądź już rozgłos europejski i zwabiającej coraz to więcej zwolenników ze wszystkich państw Europy, od Petersburga do Neapolu. To też gdy pewien magnat, syn dawniej zaprzyjaźnionego z Pestalozzim delegata i profesora Fellenberga, zaofiarował mu przeniesienie zakładu do swych dóbr w Buchsee, Pestalozzi chętnie propozycję tę przyjął, nie bacząc na to, że miała pewną bardzo ujemną dla niego stronę. Fellenberg bowiem zastrzegł sobie w układzie z Pestalozzim prawo wyłącznego nadzoru nad zakładem i to nietylko nadzoru czysto finansowego, ale i nadzoru w sprawach pedagogicznych, jak np. przyjmowanie nowych wychowanków, nauczycieli itd. Zakład stał się więc w gruncie rzeczy zakładem Fellenberga, (zresztą bardzo energicznego człowieka i zdolnego organizatora); Pestalozzi zaś użyczał zakładowi tylko swego słynnego imienia, figurując oficjalnie jako właściciel. Rzecz oczywista, że był Pestalozzi bardzo niezadowolony z tego stanu rzeczy, gdyż był wypchnięty niejako ze swego własnego zakładu. Ale i nauczyciele jego, przyzwyczajeni do samorządu, a raczej do samowoli w Burgdorfie za czasów dobrodusznego Pestalozziego, okazali się już po krótkim czasie bardzo niezadowoleni z rządów energicznego Fellenberga i wyrazili gremjalnie chęć opuszczenia zakładu Pestalozziego. To zniewoliło Pestalozziego do powzięcia nowego planu. Ponieważ kontrakt z Fellenbergiem był zawarty na długi szereg lat i posiadłość, w której znajdował się zakład, do niego należała, nie mogło więc być mowy o tem, by go się pozbyć, pozostając nadal w Buchsee. Przeto

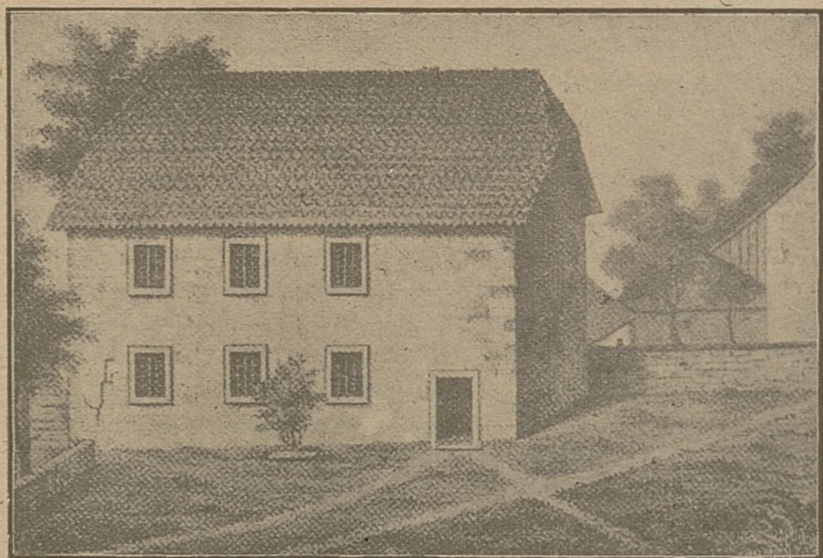
postanowił Pestalozzi porzucić miejscowość Buchsee, pozostawiając cały zakład tamtejszy w zupełności Fellenbergowi, a samemu założyć gdziekolwiek indziej (wspólnie z głównymi swymi współpracownikami) własny zakład wychowawczy.

Bardzo ważnym bodźcem dla powzięcia tego postanowienia była niewątpliwie i ta okoliczność, że po wypchnięciu Pestalozziego z Burgdorfu przez rząd berneński napływać poczęły do niego w znacznej ilości propozycje ze strony innych rządów kantonalnych, a nawet i państw zagranicznych, by przenieść ten słynny w całej Europie zakład na ich terytorjum. Zaofiarowania te coraz częściej nadchodziły i coraz ponętniejsze warunki zawierały. Najdogodniejszą z nich wydawała się Pestalozziemu propozycja gminy Yverdon, położonej we francuskiej Szwajcarji nad jeziorem neuchâtelskim, ofiarowująca Pestalozziemu pięknie na wzgórzu położony zamek. Pestalozzi przyjął po krótkich pertraktacjach — w których zapewnił sobie dożywotny użytek zamku — propozycję i przeniósł się do Yverdon, by znów — po raz czwarty w życiu — rozpocząć poniekąd na nowo swe dzieło wychowawcze. Liczył Pestalozzi podówczas już lat około sześćdziesięciu, ale wciąż jeszcze był, choć sterany ciągłą tułaczką, niepowodzeniami zawodowemi i kłopotami finansowemi, pełen młodocianego zapału, gdy chodziło o zastosowanie jego zasad wychowawczych. Ale nie był teraz już sam, jak w Stans, lecz otoczony całym szeregiem oddanych mu współpracowników, upatrujących w nim swego mistrza. Coprawda ziściła się i na Pestalozzim prawda wypowiedziana kiedyś przez Ibsena, że „ten stoi najmocniej, kto polega tylko na samym sobie.“ Gdyż właśnie najbliżsi doradcy i współpracownicy Pestalozziego stali się zgubną przyczyną nietylko upadku jego ostatniego zakładu w Yverdon, ale poniekąd nawet i przyczyną jego śmierci, zatruwając mu swemi wzajemnemi waśniami, swą niewdzięcznością, a poniekąd nawet wprost swem podłem postępowaniem, ostatnie piętnaście lat jego życia; szczególniej zaś odkąd w roku 1816 jego nieodłączna towarzyszka życia, a raczej niedoli życiowej, przeniosła się do wieczności.

Yverdon był ostatnią próbą, podjętą przez Pestalozziego: podjętą w warunkach — po raz pierwszy — pod każdym względem korzystnych. Uzyskał on bowiem w Yverdon wreszcie i niezależność materjalną i uznanie ogółu, wśród którego się zakład znaj-

dował i poparcie ze strony władz tamtejszych, miał też około pięćdziesięciu osób dorosłych do pomocy, jak to nauczycieli, gospodyń, służących itp.; wreszcie otaczający go współpracownicy byli wszyscy wyszkoleni przez niego samego i pełni zapału dla jego nowych haseł pedagogicznych. To też z początku zakład rozwijał się znakomicie, otworzono wkrótce oddzielny internat dla dziewcząt oraz seminarjum nauczycielskie. Znakomitości europejskie, dostojnicy dworów europejskich, mężowie stanu, znani poeci i literaci itd. przyjeżdżali ze wszech stron Europy w ciągu całego roku do Yverdon wyłącznie w celu zbadania i poznania nowych metod pedagogicznych Pestalozziego. Yverdon stał się niejako ośrodkiem zainteresowania pedagogicznego całej Europy. Oczywiście imponowało to bardzo zarówno Pestalozziemu jak i jego współpracownikom. Ale czem większe rozmiary przybierał rozgłos instytutu Pestalozziego nazewnątrz, tem bardziej podupadał sam instytut wewnętrznie, aż wreszcie zapanowały w nim, szczególnie między nauczycielami, stosunki wprost anarchiczne, które musiały w końcu doprowadzić instytut do zguby. Pestalozzi był coprawda jednym z pierwszych, którzy to zauważyli. Już w dniu Nowego Roku 1808 (w trzy lata po założeniu instytutu) wygłosił on swą pierwszą słynną „przemowę do mego domu", bardzo pesymistyczną, w której napomina gorąco swych współpracowników, by dla dobra wspólnego dzieła zaniechali sprzeczek między sobą i kochali się jak bracia. Lecz to właśnie było fatalną cechą charakteru Pestalozziego, że nie znał on innej metody, jak tylko przekonywanie, zaklinanie; natomiast brakło mu energji do zaprowadzenia porządku i ładu tam, gdzie warunki tego wymagały; nie umiał utrzymać dyscypliny ani między dziećmi, ani między dorosłymi swego instytutu. Pestalozzi sam wiedział o tem doskonale, pisze bowiem w swojej autobiografji, mówiąc o instytucie w Yverdon: „Należało mi być przeorem mego klasztoru, ja zaś zdatny byłem na osła klasztornego, a co najwyżej na owcę klasztorną". Rzeczywiście, doszedłszy siedemdziesiątki, stał się Pestalozzi — jak sam pisze — niejako „dobrym dziadkiem", z którym zuchwali wnukowie czynią co im się podoba. Pestalozzi podpadał pod wpływ to jednego, to drugiego z dwóch swych głównych współpracowników, którymi byli Niederer i Schmid. A gdy ci pokłócili się ze sobą w sprawie czysto osobistej, wy-

tworzyły się w gronie nauczycieli zakładu dwa zwalczające się nawzajem obozy. Pestalozzi widział to wszystko, przeczuwał, że musi to instytut jego doprowadzić do zguby, martwił się z tego powodu, próbował wciąż na nowo zaklinać, przekonywać, ale nie potrafił — będąc zresztą już w bardzo podeszłym wieku — wziąć cugle we własne ręce. Koniec tych ciągłych niesnasek był bardzo



Szkoła w Birr

smutny: nietylko poziom wychowawczy uczni instytutu coraz to bardziej się obniżał, co nie dało się ukryć przed cudzoziemcami, zwiedzającymi instytut; ale nadomiar złego Niederer, nadużywając w haniebny sposób swej godności pastora, zganił publicznie podczas aktu konfirmacji instytut i opuściwszy go, wytoczył jeszcze Pestalozziemu proces, żądając bezprawnie zapłaty pensji za lat kilka (nauczyciele w instytucie Pestalozziego nie pobierali jednak żadnej pensji, lecz żyli we wspólnem gospodarstwie). Proces ten, trwający siedem lat i zatruwający życie Pestalozziemu, rozstrzygnięty został wreszcie na jego korzyść. Niederer jednak nie poprzestał na tem: on i grupa innych byłych nauczycieli Pestaloz-

ziego, zaczęli publikację pamfletów, zniesławiających Pestalozziego i drwiących z jego instytutu. Po odejściu Niederera wpadł staruszek Pestalozzi w ciężką melancholję, a wyszedłszy z niej, popadł zupełnie pod wpływ Schmida, który był odtąd prawdziwym panem zakładu. Schmid starał się nawet uczciwie zaprowadzić jaki taki ład w instytucie, ale swemi radykalnemi zarządzeniami i swem panoszeniem się wzbudził gniew reszty nauczycieli, którzy znienawidzili go do tego stopnia, iż wreszcie wskutek denuncjacji został nawet wydalony przez rząd kantonu. Pestalozzi, podówczas już starzec siedemdziesięciodziewięcioletni, nie mógł już obejść się bez Schmida. Zwinął swój instytut i przeniósł się, biorąc ze sobą Schmida, jako sekretarza, do ongiś założonego przez siebie folwarku w Neuhof, należącego teraz do jego wnuka. Tam to spędził w goryczy ostatnie dwa lata życia, pisząc swą autobiografję w dwóch częściach („Śpiew łabędzi“ i „Wspomnienia życiowe“). Dawni jego przyjaciele, a obecni wrogowie, Niederer i inni nawet i teraz nie pozostawili starca w spokoju, publikując wciąż skierowane przeciw niemu pamflety. Pestalozzi zaś ustawicznie — nawet jeszcze na łożu śmierci, na które jeden z pamfletów go powalił — nie ustawał w zaklinaniu swych byłych przyjaciół, by zaniechali wreszcie wzajemnych waśni i myśleli o wspólnem dziele wychowawczem ubogiego ludu. Pestalozzi umarł 17 lutego 1827 roku i — wedle życzenia — pochowany został na cmentarzu w Birr (tuż około swego folwarku) pod murem tamtejszej szkoły, przylegającej do cmentarza.

Słowa: Wyryte na grobowcu *Wszystko dla innych, nic dla siebie* są kwintesencją jego charakteru, ale również i zagadką jego niebywałego wpływu na wszystkich ludzi, którzy bliżej się z nim stykali: W tem tkwi wreszcie i rozwiązanie tej bodaj że największej zagadki, iż ten człowiek, będąc sam nieukiem, nie umiejącym poprawnie ani pisać ani liczyć, mógł zostać wielkim pisarzem pedagogicznym i to nawet jednym z najbardziej wpływowych dziewiętnastego wieku. Tylko bezgraniczne oddanie się umiłowanej przez siebie idei i bezgraniczna miłość do wszystkiego, co biedne, nędzne i upośledzone, wspólnie z genjalną intuicją pedagogiczną mogło cudu tego dokonać.

Pestalozzi sam jednak nakreślił słów kilka, zatytułowawszy je „Nagrobek dla Pestalozziego“, z których lepiej niż z najobszer-

niejszej biografji przemawia ku nam wielka tragedja jego życia. Słowa te brzmią: „Na jego grobie wyrośnie róża, na widok której te oczy napełnią się łzami, które patrząc na jego cierpienia, pozostały suchemi.“ (D. N.)

Zurych. Dr. Mieczysław Sztern.

HERBART U PESTALOZZIEGO.

Po raz pierwszy spotkał się młody Herbart z Pestalozzim w Zurychu w roku 1797, lecz nie nawiązał z nim bliższej znajomości, ponieważ „nie chciał się narzucać“ Pestalozziemu, obawiając się, że ten nie docenia jego pracy pedagogicznej. Dwa lata później jednakże, w jesieni roku 1799, przybył Herbart do Burgdorfu, by być świadkiem tego, co czytał i słyszał o metodzie Pestalozziego. Kiedy w roku 1801 ukazało się dzieło pod tytułem *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*, natenczas Herbart wystosował list do swego znajomego, p. von Halem, z obszernem sprawozdaniem z wizyty w Burgdorfie. Warto przypomnieć, jak „największy filozof wśród pedagogów i największy pedagog wśród filozofów“ wyrażał swój pogląd na metodę Pestalozziego.*)

Było to nad wieczorem, kiedy dzieci przychodziły do klasy. Nauka już się rozpoczęła. Wchodzi Herbart. Dwanaścioro dzieci w latach 5—8 mówią chórem. Herbart słuchał z niemałem zainteresowaniem. Podziwiał wysoki artystyczny poziom mowy chóralnej, pełnej rytmiki, akcentu i plastycznego ujęcia tego, czego dzieci nauczyć się miały. Piękno tej mowy wywarło na nim silne wrażenie, tak, że „z trudnością udało mu się pozostać widzem i obserwatorem, a nie przemienić się w uczące się dziecko“. Podejrzewał nawet Herbart, że tylko niektóre dzieci, może wybitniejsze nadawały chórowi ton przyjemny, lecz chodził pomiędzy ławkami i przekonał się, że nie milczało żadne, lecz każde starannie wymawiało wyrazy. Uważał, że taki sposób ćwiczenia urabia wymowę i czystą artykulację. Twarze dzieci były pogodne, a wesoły i przyjemny nastrój panował od pierwszej do ostatniej chwili nauki. Uwaga dzieci była stała, czemu się Herbart wcale nie dziwił, bo usta i ręce pracowały równocześnie. Nauka czytania odbywała się poglądowo, np. do wyuczenia liter używano płyty z masy rogowej, na której wyryte były litery. Kiedy dzieci uczyły się pisać nowopoznaną literę, wtenczas chodził po klasie t. zw. „Schreibmeister“ i prowadził rękę dziecka, poprawiając niekształtne litery. Z uznaniem stwierdził Herbart wyrobioną pewność ręki przy rysowaniu figur geometrycznych, które odznaczały się w wykonaniu nadzwyczajną dokładnością i precyzyjnością.

Niemałe jednak powstało w Herbarcie zdziwienie, gdy Pestalozzi uczył dzieci nazw, liczb, zdań i definicyj na pamięć, że wiele uczył a nie wykładał i nie wdawał się z niemi w dyskusje. Jednak nie mógł metodzie tej zaprzeczyć logicznej łączności, nieprzerwanej kolejności w podawaniu materjału. „Wielką zaletą tej metody jest — co ją wyróżnia od poprzednich — że śmiało i odważnie

---

*) *Ueber Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte.*

pojęła obowiązek kształtowania duszy dziecka a nie obchodzi się z nią, jakoby ona wszystko doświadczyła, lecz że trzeba jej wszystko dostarczyć; nie traktuje ucznia jako dorosłego, który ma w sobie dążenie wypowiadania i przerabiania wrażeń otrzymanych, lecz usiłuje mu przedtem dać to, co później można i należy przerabiać i omawiać".*)

W następnych rozdziałach omawia Herbart elementarne środki nauczania: liczba, kształt i mowa, ale do pierwszego i ostatniego nie dorzuca żadnej decydującej uwagi. Owszem w sprawie nauki o kształtach, gdzie przy mierzeniu zasadniczą figurą jest kwadrat, pragnie Herbart modyfikacji w tym sensie, że na miejsce kwadratu używać należy trójkąt. Jednakże w swojej krytycznej rozprawie *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt* (1802 I wyd.) zmienia Herbart swój pogląd: Dla nauki poglądowej, traktującej stosunki miarowe, nie może być podstawą ani kwadrat ani trójkąt, lecz prosta.

W krótkiem niniejszem streszczeniu moglismy podać tylko kilka uwag krytycznych Herbarta, ale bodaj najcharakterystyczniejszych.

Poznań. Bernard Janik.

NAUCZYCIEL SZKOŁY POWSZECHNEJ A PRACA NAUKOWA.

(Dokończenie.)

Do badań językoznawczych należy mieć odpowiednie przygotowanie, ale przysłużyć się zebraniem na miejscu danych do wymowy i ortografji, wyjętych wprost z ust ludu, wsłuchać się i zanotować, to są rzeczy, których dokonać może każdy pracujący na wsi nauczyciel i obcujący z młodzieżą, która używa tych gwarowych wyrażeń. Chodzi o to, by zabrać się do tego umiejętnie, obrać sobie niewielki obszar, jedną wioskę choćby tylko i nie pominąć niczego.

Nie należy się silić na oryginalność ani na specjalnie charakterystyczne cechy zwracać uwagę, ale należy notować i oświetlać wszystko, bo to dopiero materjał dla uczonego, który odróżni rzeczy wartościowe od mniej wartościowych.

Komu ten dział pracy byłby za trudny, a chciałby się przyczynić do znajomości słownictwa, niech tylko skrupulatnie wypełnia kwestjonarjusze w sprawie słownictwa ludowego, rozsyłane przez prof. K. Nitscha.

---

*) Herbart w odczycie na temat: *Ueber den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode* w Bremie w r. 1801.

Prof. Kazimierz Nitsch (Kraków 10, Gontyna 12) każdemu interesującemu się temi sprawami zawsze chętnie udzieli wskazówek i informacyj oraz wskaże odpowiednią literaturę.

W *Języku Polskim* (Nr. 3 z r. 1926) podnosi prof. K. Nitsch, że jedynymi współpracownikami w zbieraniu słownictwa ludowego są nauczyciele szkół powszechnych.

Zwracać się również można o wskazówki do Komisji Językowej Polskiej Akademji Umiejętności w Krakowie.

Meteorologja. Poza dziedzinami nauki, wymienionemi wyżej, niezmiernie ważnemi, bo utylitarnemi są obserwacje meteorologiczne. Tu obserwatora znamionować muszą takie cechy jak punktualność i ścisłość, które to cechy mają znamionować jednocześnie dobrego i sumiennego nauczyciela. Znaczenie obserwacyj meteorologicznych dla kraju jest wielkie. A pod tym względem mamy dużo do zrobienia.

Do pomocy winni stanąć ludzie, którzy z natury swej pracy więcej obcują z przyrodą i rozmieszczeni są w różnych punktach Rzeczypospolitej, to rolnicy i nauczyciele. Obserwacje meteorologiczne są proste i nie wymagają większych i bardzo skomplikowanych przyrządów, ani też nakładu.

Jeżeli obserwacje będą robione stale i w jednem miejscu przez pewien okres czasu, nosi to wtedy nazwę stacji meteorologicznej. Taka stacja meteorologiczna utrzymuje ścisły kontakt przez przesyłanie swych spostrzeżeń z Państwowym Instytutem Meteorologicznym w Warszawie, który dostarcza stacjom bezpłatnie wszelkich druków, formularzy, wykazów itp. jak również pokrywa koszta korespondencji stacyj z Instytutem.

Dokładne zaznajomienie się ze sposobem obserwacji podaje Instrukcja dla Stacyj Meteorologicznych.*)

Stacje meteorologiczne ze względu na zakres swych obserwacyj dzielą się na cztery rodzaje, a mianowicie: stacje IV rzędu t. zw. opadowe, najbardziej odpowiednie dla terenu szkolnego i pracy nauczyciela; stacje III-go rzędu t. zw. termometryczno-opadowe; stacje II-go rzędu t. zw. pełne i stacje I-go rzędu z przyrządami samopiszącemi.

---

*) *Instrukcja dla stacyj Meteorologicznych sieci polskiej* — wyd. I Warszawa 1920, wyd. II Warszawa 1921.

Kto weźmie do ręki „Instrukcję“, ten szybko zapozna się z zadaniami i zakresem poszczególnych stacyj.

Tu jednak nie od rzeczy będzie wspomnieć o stacyjce IV-go rzędu (opadowej). Notuje się tu tylko opad dzienny, a więc deszcz, śnieg, grad itp. Przyrządem jedynym dla tej stacji jest bardzo prosty „deszczomierz“ i „śniegowskaz“ przepisanych rozmiarów. Mierzy się ilość opadów w ciągu doby.

Ze swych spostrzeżeń obserwator zdaje sprawozdanie co miesiąc w postaci wykazu na blankietach, przesłanych przez Państwowy Instytut Meteorologiczny.

W wykazie tym notuje rodzaj i czas trwania opadu, opatruje swojem nazwiskiem i zaraz po ukończeniu każdego miesiąca wysyła.

Stacja III-go rzędu to stacja termometryczno-opadowa o zakresie szerszym, bowiem wchodzą tu i obserwacje temperatury, a więc i przyrządy jak termometr maximum, termometr minimum, umieszczone w odpowiedniej budce drewnianej.

Obserwator na stacji III-go rzędu prowadzi trzykrotnie w ustalonych terminach obserwacje temperatury i raz na dzień notuje maximum i minimum, zapisuje to wszystko w dzienniku spostrzeżeń.

Przy spostrzeżeniach tych największe znaczenie ma sumienność i terminowość oraz ciągłość w prowadzeniu.

Ciekawe i ściśle związane z meteorologją są spostrzeżenia fenologiczne, dotyczące objawów życia roślin i zwierząt w zależności od zjawisk meteorologicznych.

Z natury swej jest to wdzięczny temat do spostrzeżeń dla nauczycieli przebywających na prowincji. Fenologja zwierzęca np. notuje terminy przelotów ptactwa, czas budzenia się ze snu zimowego zwierząt, czas pojawiania się pewnych gatunków owadów itp. Fenologja roślin notuje okresy kiełkowania, zakwitania, dojrzewania owoców, opadania liści itp. przejawy życia roślin. Szczegółowe wskazania podaje Tadeusz Kołodziejczyk w pracy swej „O prowadzeniu spostrzeżeń fenologicznych.“

Przygotowanie do obserwacyj meteorologicznych i fenologicznych winno się wynosić z seminarjów nauczycielskich i gim-

---

*) Tadeusz Kołodziejczyk: *O prowadzeniu spostrzeżeń fenologicznych. Ziemia*, zeszyt 1—3 z r. 1912. Patrz również Ludwik Bykowski: *Współudział szkoły w badaniach fenologicznych. Muzeum*, 1922.

nazjów szczególniej na prowincji, gdzie i przyroda bardziej dostępna i wogóle warunki są sprzyjające.

W zakładach tych winny być stopniowo zaprowadzane stacje meteorologiczne IV-go i III-go rzędu, a gdzie warunki pozwolą, II-go rzędu. Odpowiednio zorganizowane dyżury ze starszej młodzieży pod okiem nauczyciela, poprzedzane całym szeregiem wykładów w zorganizowanem kole obserwatorów, zaprawi młodzież do tego rodzaju pracy i rozbudzi zainteresowanie.

Stąd też, jeżeli młodzieniec wyjdzie z pod dobrej szkoły obserwatorów, to jeżeli będzie miał odpowiednie warunki, będzie się starał sam prowadzić omawianą stację.

Praca nauczyciela ma najwięcej tych sprzyjających warunków. A że w Polsce potrzeba tych stacyj jak najwięcej, tego uzasadnić chyba niema potrzeby.

Rolnictwo jest ściśle uzależnione od znajomości zmian klimatycznych, które osiąga się tylko przez dłuższe badania w jednem miejscu i jednocześnie w całym szeregu. Polska winna pokryć się gęstą siecią stacyj, by móc wyprowadzić przeciętne dane dotyczące klimatu w całej Polsce.

S t a t y s t y k a. Dostępną bardzo dla nauczycielstwa jest współpraca z Głównym Urzędem Statystycznym przez nadsyłanie w oznaczonych terminach wiadomości z dziedziny gospodarki rolnej oraz oświetlanie wszelkich kwestyj, dotyczących rolnictwa na danym terenie.

Współpraca ta nie wymaga specjalnego uzdolnienia ani przygotowania, koniecznym natomiast warunkiem jest ciągłość i terminowość w nadsyłaniu sprawozdań.

Dla swojej działalności korespondent obiera pewien ustalony teren według swego wyboru i życzenia, naturalnie taki, którego stosunki gospodarcze są mu najlepiej znane, np. gmina, część gminy, cały powiat itp.

Korespondencja z Urzędem Statystycznym jest bezpłatna. Korespondenci otrzymują legitymację osobistą, stwierdzającą charakter ich czynności. Z racji potrzeby jaknajwiększej liczby korespondentów, nauczycielstwo może tu w znacznej mierze przyjść z pomocą jako posiadające te cechy z racji swego zawodu jak dokładność, sumienność i wiadomość znaczenia pracy.

*
* *

Poruszone tu zagadnienia są zaledwo dotknięte. Każdy nauczyciel, który poza pracą pedagogiczną interesuje się, co się w sferze myśli ludzkiej dzieje, który ma pewne zainteresowania, winien mieć u siebie roczniki *Nauki Polskiej*, Wydawnictwa Kasy im. Mianowskiego, a szczególniej tom IV-ty, gdzie poruszone zagadnienia są rozwinięte obszernie przez specjalistów.

Omawiane wyżej działy pracy naukowej nie mogą wzbudzić cienia wątpliwości, że praca zawodowa przez to zostanie zaniedbana. Już samo zabranie się do pracy naukowej znamionować będzie charakter poważny, umysł ściślejszy, obowiązkowość większą, co wynika z natury stosunku do pracy. Stąd też sumienny pracownik amator będzie niemniej sumiennym pracownikiem zawodowym, zarówno co do czasu jak i metod postępowania.

To człowiek bardziej siebie kontrolujący i więcej od siebie wymagający, bo zdaje sobie sprawę, że niesumienność w każdej pracy oddala od celów i zamierzeń i nie osięga się rezultatów.

Tylko wspólną pracą będziemy mogli dojść do opracowania ziem polskich. Nie będzie nam potrzeba obcych ekspedycyj naukowych do badania.

Udział nauczycielstwa polskiego w gromadzeniu czystego materjału do opracowań naukowych jest konieczny. Świadomość potrzeby tej pracy musi się stać aktualną. W przeciwnym razie przyjdą cudzoziemcy, przyjdą ekspedycje naukowe, jak do kraju Hotentotów, aby gromadzić materjał, badać i ogłaszać wyniki w językach obcych. Będzie to dla nas wstydem i hańbą.

Próby w tym kierunku robili Niemcy w czasie wojny. Szczęściem była to praca w warunkach anormalnych a więc dorywcza i bez większej wartości naukowej, ale książka *Handbuch von Polen* jest dowodem usiłowań i zamierzeń ich a dla nas może być bodźcem i opamiętaniem.

Zachętę i zapał sami potrafimy w sobie wzbudzić.

Sandomierz. Wacław Skarbimir Laskowski.

Szanowni Czytelnicy, którzy brali już udział w pomocniczej pracy naukowej, zechcą nam łaskawie przesłać swe spostrzeżenia i doświadczenia. *Red.*

WYCIECZKA NAUCZYCIELSKA DO CZECHOSŁOWACJI.

W dniach od 1—6 stycznia r. b. odbyła się wycieczka nauczycielska do Czechosłowacji, zorganizowana przez ruchliwą Sekcję Wycieczkową Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie. Miała ona na celu — obok względów krajoznawczych — zapoznanie się z ustrojem i stanem szkolnictwa powszechnego w Czechosłowacji.

Oprócz nauczycieli szkół powszechnych różnych typów, którzy wystąpili w liczbie przeważającej, w wycieczce wzięli udział: wizytator szkolnictwa powszechnego O. S. Lubelskiego, wizytator Sem. Naucz. Śląskiego Wydziału Szkolnego, redaktor Głosu Nauczycielskiego, redaktor Przyjaciela Szkoły, czterej inspektorowie szkolni, kilku nauczycieli szkół średnich i seminarjów nauczycielskich, razem 67 osób.

Wycieczka wyruszyła z Krakowa dnia pierwszego stycznia 1927 roku wieczorem i do Pragi przybyła nazajutrz wczesnym rankiem. Na dworcu powitał ją komitet, specjalnie utworzony dla jej przyjęcia, a złożony z przedstawicieli władz szkolnych, organizacyj nauczycielskich, władz krajowych i municypalnych oraz bardzo ruchliwego klubu polsko-czechosłowackiego. Z pierwszych zaraz powitalnych przemówień odniesiono wrażenie, że Czesi pragną nadać wycieczce charakter szerszy, niż to leżało w intencjach organizatorów, traktując ją jako objaw zbliżenia polsko - czechosłowackiego, jako pierwszy etap na drodze prowadzącej do związku narodów słowiańskich. W przemówieniach członków komitetu praskiego brakło serdeczności, uczucia: były natomiast zimne rozważania polityczne, prowadzące do wniosku, że czas najwyższy zapomnieć o urazach wzajemnych, a zwrócić uwagę na wspólność interesów tak gospodarczych jak i politycznych i dążyć do jak najściślejszego związku wszystkich narodów słowiańskich.

Komitet praski przygotował wszystko, co pod względem technicznym ułatwić mogło zwiedzenie miasta i jego zabytków, a wpływy jego sięgały tak daleko, że łamano nawet przepisy, obowiązujące normalnie poszczególne instytucje, aby dostosować się do czasu, jakim wycieczka dysponowała. Wieczór dnia 2-go stycznia zajął raut, w którym wzięli udział także: kurator (Inspektor Krajowy), wicewojewoda, zaś ze strony poselstwa polskiego

— konsul jeneralny. Raut urozmaiciły śpiewy sławnej w całym świecie „Bakułowej Drużyny“.

Dzień 3-go stycznia przeznaczono na hospitacje i zwiedzanie szkół, przed południem szkół t. zw. pospolitych i wydziałowych, po południu szkół zawodowych i dokształcających oraz Instytutu Pedagogiki Doświadczalnej.

Wieczorem — przedstawienie w Operze Praskiej.

Wczesnym rankiem dnia 4-go stycznia wycieczka wyruszyła do Berna. Już na przedostatniej stacji przed Bernem ukazali się w wagonie wycieczki przedstawiciele komitetu berneńskiego z prof. Kolają, szczerym przyjacielem Polaków i znawcą stosunków polskich, prezesem berneńskiego klubu polsko-czeskiego, na czele. Na stacji w Bernie zgromadził się komitet przyjęcia oraz chór, który powitał wycieczkę hymnem „Z dymem pożarów“ poczem dopiero odśpiewano hymny czeski i słowacki. W przemówieniach powitalnych, obok momentów politycznych, brzmiała wyraźnie nuta serdeczności, której brakło w Pradze. Czy to zwiedzając kazamaty, Grajbory (Spilbergu), czy następnie szkoły, które aż do przewrotu 1918 roku były wyłącznie niemieckie, uczestnicy wycieczki widzieli wyraźnie, że z tym narodem łączy nas wspólność cierpień, że oni, jak my, przez długie lata podlegali silnemu uciskowi narodowemu, skąd większe odczucie odzyskanej wolności i większe zrozumienie dla radości innych. To też gdy w celi polskiej na Spilbergu z piersi Polaków i Morawian zgodnym chórem popłynęła pieśń „Z dymem pożarów“, gdy następnie pierwszą pieśnią, odśpiewaną przez chór prof. Waha na raucie, była „Rota“ (odśpiewana czystą polszczyzną), przemówienia przedstawicieli władz i społeczeństwa morawskiego więcej trafiały do przekonania uczestników wycieczki.

Raut urozmaicony, obok doskonałego chóru, także śpiewami solowemi, ładnemi, a dostosowanemi do okoliczności deklamacjami dwóch córek kuratora morawskiego oraz wygłoszonym po polsku referatem o ustroju szkolnictwa w Czechosłowacji, przeciągnął się w serdecznym nastroju do późnej nocy.

Rankiem dnia 5-go stycznia wycieczka ruszyła do Bratislawy, gdzie po serdecznem powitaniu hospitowano i zwiedzono szkoły różnych typów oraz miasto, przyczem prezes Rady Miejskiej wygłosił bardzo interesujący referat o Bratislawie, jej prze-

szłości i widokach na przyszłość, podkreślając z naciskiem te momenty, w których historja Bratislawy łączyła się z historją Polski. Nad wieczorem tegoż dnia nastąpił wyjazd do Cieplic Trenczynskich. Tu wbrew oczekiwaniom powitanie było jeszcze uroczystsze i serdeczniejsze, niż dotąd. Wycieczkę powitała orkiestra wojskowa hymnem „Jeszcze Polska nie zginęła", oraz bardzo liczny orszak nauczycieli i nauczycielek słowackich z przedstawicielami władz i instytucyj na czele. Większe podobieństwo języka i charakterów sprawiło, że pomimo wielkiego zmęczenia, urządzony przez Komitet raut na przyjacielskiej pogawędce, przeplatanej muzyką, śpiewami i tańcami przeciągnął się do późnej nocy. Nazajutrz, po zwiedzeniu najbliższej okolicy i osobliwości Trenczyna, wycieczka, żegnana najserdeczniej przez bardzo liczne grono nauczycielstwa słowackiego, opuściła Trenczyn-Cieplice i późnym wieczorem przez Suchą-Horę i Nowy-Targ wróciła do Krakowa.

Właściwy swój cel — zapoznanie się z szkolnictwem powszechnem w Czechosłowacji — wycieczka z natury rzeczy osiągnęła tylko połowicznie.

Na podstawie informacyj, jakich udzielali uprzejmie inspektorowie szkolni w Pradze, Bernie i Trenczynie, oraz wymieniony już wyżej prof. Kolaja, na podstawie referatu o ustroju szkolnictwa powszechnego oraz odbytych hospitacyj, da się utworzyć następujący obraz szkolnictwa powszechnego w Czechosłowacji. Nauczanie powszechne jest obowiązkowe i obejmuje dzieci w wieku od lat sześciu do czternastu — a więc osiem roczników; szkoła powszechna jest zatem ośmioletnią, a w zależności od ilości dzieci może być jedno-, lub w wyjątkowych wypadkach aż ośmioklasowa. Najczęściej jednak nie osiąga ona wyższego rozwoju ponad pięć klas (dla ośmiu roczników), gdyż mowa tu jest o t. zw. szkole pospolitej (obecnej), który to typ jest wyłącznym typem wiejskiej szkoły powszechnej. W miastach i miasteczkach, w osadach fabrycznych itp. większych skupieniach ludności szkoła pospolita jest również pięcioklasowa, lecz obejmuje tylko pięć pierwszych roczników. Dla dzieci starszych trzech roczników istnieje trzyletnia — również obowiązkowa — szkoła mieszczańska t. zw. szkoła wydziałowa. Po ukończeniu szkoły mieszczańskiej uczniowie wstępują do szkół zawodowych różnych typów męskich i żeńskich, jednakże ci, którzy do żadnej innej szkoły nie wstępują, muszą

przejść jeszcze jednoroczny kurs w t. zw. 4 klasie mieszczańskiej, która to klasa nie jest organicznie ze szkołą mieszczańską związana i ma za zadanie uzupełnienie i zaokrąglenie nabytych przez ucznia wiadomości oraz przygotowanie do życia obywatelskiego. Uczęszczanie do tej klasy nie jest przymusowe w znaczeniu fizycznem lecz młodzieniec, który takiej klasy nie ukończył, nie posiada prawnie uznanego cenzusu do zajmowania jakiegokolwiek stanowiska w służbie państwowej, a nawet w przemyśle czy rzemiośle. Klasę tę kończy także młodzież, która wystąpiła z młodszych klas gimnazjalnych, a wyjątkowo również absolwenci wyżej zorganizowanych szkół pospolitych.

Prawo o przymusie szkolnym wprowadzone zostało jeszcze 1870 roku i tak głęboko weszło w krew społeczeństwa, że wypadki niedopełnienia obowiązku szkolnego tak w miastach jak i po wsiach są niesłychanie rzadkie. Te bardzo rzadkie wypadki karane są grzywną od 20 do 200 koron za dzień lub aresztem od 24 do 48 godzin. Kary wymierza Rada Szkolna Powiatowa na podstawie wykazów, przesyłanych przez kierowników szkół i na wniosek inspektora szkolnego. Egzekwuje nałożone kary Urząd Starościński miejski względnie powiatowy. Szkolnictwo średnie nie łączy się na żadnym stopniu z szkolnictwem powszechnem. Do klasy pierwszej ośmioklasowego gimnazjum przyjmowane są dzieci na podstawie egzaminu, a łączność niższych klas gimnazjalnych ze szkołą powszechną polega jedynie na tem, że dziecko uczęszczające do szkoły średniej, czyni także zadość obowiązkowi szkolnemu. Dwa są zasadnicze typy szkoły średniej: gimnazjum właściwe i szkoła realna. Pierwszy przygotowuje do studjów wyłącznie na uniwersytecie, drugi wyłącznie w politechnice. Niedogodność, jaka stąd wypływa, ma wkrótce usunąć nowy typ szkoły średniej, jakgdyby łączący w sobie dwa poprzednie.

Istniejący stan rzeczy — obecny stosunek szkolnictwa średniego i wyższego do powszechnego — jest jakoby przez ogół nauczycielstwa i przez społeczeństwo czechosłowackie uważany za właściwy, a dążenia nauczycielstwa szkół powszechnych nie idą w kierunku wprowadzenia jednolitego ustroju szkolnictwa. Wynikałoby z tego, że tak aktualna obecnie u nas i wogóle wśród społeczeństw demokratycznych kwestja szkoły jednolitej w Czechosłowacji nie istnieje: wydaje mi się jednak, że jest to raczej

indywidualny pogląd referentki. Z hospitacji szkół reprezentacyjnych pospolitych i miejskich im. Prez. Masaryka oraz żeńskiej wzorowej w Pradze, wyniosłem wrażenie, że w szkołach tych nie znalazły dotąd uznania, a w każdym razie zastosowania, idee, jakiemi przeniknięte są nasze programy, a może nawet obce są im te zasady, na których nasze programy są zbudowane. Zdają sobie z tego sprawę nauczyciele czescy i tłumaczą się, że są obecnie w fazie prac nad programami, a celem przygotowania odpowiednich kadr nauczycielskich założyli i prowadzą przy wydatnej pomocy państwa i samorządu Instytut Pedagogiczny. Na podkreślenie zasługuje organizacja studjów w tym Instytucie. Ministerstwo Oświaty zarządziło, aby nauczyciel, który się na Instytut zapisze, miał soboty wolne, zaś Min. Kolei udzieliło słuchaczom Instytutu prawa bezpłatnych przejazdów do Pragi. Co sobotę więc z odległych nawet dzielnic państwa przyjeżdżają do Pragi słuchacze, mają w sobotę i niedzielę czternaście godzin wykładów, a także otrzymują prace seminaryjne, które odrabiają względnie uzupełniają w ciągu tygodnia. Noclegi i utrzymanie przez te dwa dni tygodniowo w Pradze zapewnia i ułatwia związek nauczycielski przy wydatnej pomocy miasta. Pracowity słuchacz może w ten sposób, nie przerywając swej pracy zawodowej i zarobkowej, w ciągu dwóch lat ukończyć całkowicie studjum pedagogiczne.

Na dobro nauczycieli, na których lekcjach byłem, zapisać należy, że pracują intensywnie, (czego tak bardzo w naszych szkołach braknie) i że praca na godzinie lekcyjnej całkowicie i wyłącznie ich pochłania. Nie istnieje tu zatem kwestja zachowania się uczniów podczas lekcji, gdyż na nic innego poza pracą uczeń nie ma czasu.

Jakże przydałaby się u nas taka umiejętność ześrodkowywania swej uwagi i swego wysiłku, jakie rezultaty przy takim systemie pracy daćby mogły nasze metody nauczania!

Zakresu materjału, jaki przerabiają dzieci w szkołach powszechnych, ani też poziomu umysłowego rozwoju dzieci zbadać oczywiście nie było można. To, czem chlubili się wszyscy kierownicy szkół — roboty ręczne uczniów, odpowiadają poziomowi przeciętnej polskiej szkoły siedmioklasowej, natomiast nauka gospodarstwa domowego dla dziewcząt w szkołach mieszczańskich postawiona jest bardzo dobrze. To, czego wymagają nasze programy,

a czego zrealizować z bardzo małemi wyjątkami naogół nie zdołaliśmy, jest tu zjawiskiem powszechnem i naturalnem. Dziewczęta dzielą się na grupy, po kilkanaście dziewcząt w każdej grupie i uczą się systematycznie — pod kierunkiem wykwalifikowanych nauczycieli — wszystkich działów gospodarstwa kobiecego (gotowania, prania, prasowania, utrzymywania porządku w mieszkaniu, rachunkowości gospodarskiej.)

Nie mogę pominąć szkół zawodowych, jakie zwiedziła wycieczka w Pradze i Bratislawie. Są to szkoły bieliźniarstwa i krawiecczyzny dla dziewcząt i szkoła dokształcająca dla uczniów zakładów gastronomicznych. Do pierwszej, mającej kurs trzyletni, chodzą panienki, absolwentki szkoły mieszczańskiej (trzyletniej) i po jej ukończeniu otrzymują patenty, uprawniające do pracy w zakładach bieliźniarskich i krawieckich, a także do zakładania własnych warsztatów pracy. Szkoły takie egzystują zaledwie od lat kilku i rozwijają się podobno bardzo dobrze w całem państwie. Tę to szkołę nauczyciele czechosłowaccy nazywają szkołą pracy, z czego wynikałoby, że tak głośna u nas „metoda szkoły pracy“ nie jest wśród ogółu nauczycielstwa czechosłowackiego kwestją aktualną. Druga szkoła jest może jedyną w swoim rodzaju szkołą dokształcającą. Uczą się tutaj praktykanci zakładów gastronomicznych, terminatorzy, cukiernicy, masarscy, kucharscy, piekarscy i chłopcy kelnerscy. Trzy razy w tygodniu majstrowie zwalniają tych terminatorów od południa i wtedy uczą się oni teorji swego zawodu, poznają technologię materjałów i przyrządów, z któremi będą mieli do czynienia w praktyce oraz rachunkowości i kalkulacji. Kandydaci na kelnerów uzupełniają swe wiadomości z geografji i historji oraz uczą się praktycznie kilku języków obcych w zakresie, jaki im w przyszłej pracy może być potrzebny.

Szkolnictwo powszechne utrzymane jest kosztem państwa i samorządu, przyczem państwo ponosi osiemdziesiąt procent kosztów personalnych, zaś dwadzieścia procent samorząd krajowy. Jest to kwestja rozrachunku pomiędzy państwem a samorządem: nauczyciel otrzymuje całkowite pobory z kasy skarbowej. Koszty świadczeń rzeczowych dla szkół ponosi samorząd lokalny. Budżet szkolny — łącznie z budową szkół — ustala Rada Szkolna Powiatowa, a środki czerpie z procentowanego dodatku do podatków państwowych. A więc sprawa tak przykra i tak bardzo nie-

uregulowana u nas, jest tam załatwiona w sposób prosty i pewny. Tego rodzaju braki, jakie utrudniają u nas, a czasem uniemożliwiają normalną pracę w szkole, są zdaniem tamtejszego nauczycielstwa i inspektorów szkolnych w Czechosłowacji nie do pomyślenia.

Nauczycielstwo czechosłowackie przedstawia się naogół korzystnie i to zarówno nauczycielstwo szkół miejskich jak i wiejskich.

Nie bez wpływu na taki stan rzeczy jest niewątpliwie ustawa o uposażeniu nauczycieli, na mocy której pobory nauczyciela w pierwszem trzechleciu po ukończeniu seminarjum nauczycielskiego wynoszą trzynaście tysięcy osiemset koron rocznie czyli około dwustu trzydziestu złotych miesięcznie. Płaca ta wzrasta co trzy lata i dochodzi do złotych dziewięciuset. Nauczyciel rodzinny otrzymuje ponadto dodatek drożyźniany na pierwsze dziecko 150 koron (około 40 złotych) na drugie sto, na trzecie i każde następne po 75 koron miesięcznie. Nauczyciel szkoły miejskiej otrzymuje niewielki dodatek (480 koron rocznie) za egzamin dodatkowy, kwalifikujący do nauczania w tych szkołach.

Powyższy rzut oka na organizację szkolnictwa w Czechosłowacji nie jest z natury rzeczy wyczerpujący.

Stwierdziwszy dwustopniowość szkoły powszechnej, brak łączności pomiędzy szkołą powszechną a. średnią z jednej strony, zaś ścisłą łączność ze szkołą zawodową z drugiej — jakość metod i warunków nauczania, nie mogłem jednak ocenić rezultatów takiego stanu rzeczy tak w zakresie rozwoju samego szkolnictwa, jak w wewnętrznej strukturze społeczeństwa.

Pozostały także nietknięte tak bardzo ważne zagadnienia, jak zadanie i wyniki szkolnictwa zawodowego, jak rola tych szkół w życiu ekonomicznem narodu, jak sprawa oświaty pozaszkolnej, kursów drobnego przemysłu itp.

Niestety, brak czasu nie pozwolił na badanie tych tak ze wszechmiar interesujących zagadnień, których dokładne rozwiązanie rzucićby mogło dużo światła na kwestję reformy szkolnictwa naszego tak bardzo dziś aktualną.

Ostrołęka. L. Majewski.

NA MARGINESIE WSPÓŁCZESNEGO WYCHOWANIA.

W związku z artykułem p. Wacława Turosa pt.: „Na marginesie współczesnego wychowania" w N-rze 19 pod datą 5 grudnia 1926 r. otrzymaliśmy dwa listy, które wraz z uwagami autora poniżej umieszczamy. *Red.*

Autor wyżej cytowanego artykułu gani to, co było, jest i pozostanie chlubą naszej historji a apoteozuje „międzynarodowość" tak dalece, że nawet wprowadza ją do sztuki i literatury. Chociaż w ostatnich czasach ta międzynarodowość stała się „modną" i wszędzie ma po kilku (zwolenników) wyznawców. U nas również hołduje owej modzie grupka ludzi z pod znaku „Skamandra" i „Wiadomości Literackich". Dalej Sz. Autor potępia „rasowość". Ja natomiast uważam, że rasowość i narodowość musi być zachowana w sztuce i literaturze, bo inaczej nie będzie prawdziwej sztuki ani literatury. Mamy dzisiaj Międzynarodową Ligę Narodów (opartą na kruchych podstawach), ale czy tam nie istnieje prawo silniejszego? (Sprawa Mossulu, Polska a Niemcy). Ja już wolę polską „szabelkę", bo ta często stawała w obronie zagrożonej cywilizacji i tego żaden Polak się nie wyrzeknie na rzecz międzynarodowości. Mogą to uczynić Tuwim, Pochroń ale nigdy Reymont, Kasprowicz, Świętochowski, Nowaczyński, J. Kossak i tylu tylu innych, którzy wysoko dzierżą sztandar kultury narodowej.
Mir, dnia 13 grudnia 1926 r. Zaborowski.

*

Z prawdziwą przykrością przeczytałam w *Przyjacielu Szkoły*, piśmie, które tak cenię — artykuł p. W. Turosa: *Na marginesie współczesnego wychowania*. Propaganda pacyfizmu w szkole polskiej?! To zakrawa na przykry żart. Polacy nie sięgali po cudze, ale bronili swego i za to czcimy żołnierza polskiego tego nieznanego i tego, którego imię przekazuje nam historja. Niemcy głośno mówią o odwecie, chcą zabrać nam Śląsk, Gdańsk, Pomorze. Królewiec, Głogów są przygotowane do wojny, a zasadą jest „usypiać świat harmonją pacyfistyczną, pod tą maską pokojową należy manewrować" (publicysta franc. Bardoux mówiąc o metodach niemieckich).

Z drugiej strony hasłem pacyfizmu operują sfery masońskie, mające silny wpływ na Międzynarodowe Biuro Wychowania (w Szwajcarji), na międzynarodowych kongresach wychowania moralnego.

A my? — Zdając sobie sprawę, że „pokój — szczęśliwość", pragnąc dla wszystkich i wszędzie sprawiedliwości nie możemy zmarnować zdobytej trudem krwawym niepodległości. Rozwijając twórczą pracę, w czem zupełnie się można z panem Turosem zgodzić, pamiętajmy na słowa, któremi prof. W. Sobieski kończy swe piękne dzieło *Dzieje Polski*.

„Z jednej strony każde serce ludzkie krwawi się na widok przeklętych skutków wojny, ale z drugiej strony każde serce polskie czuje, że kraj nasz leżący na skraju Europy z granicami otwartemi na napady z zachodu i wschodu jest narażony na wszelkie niespodzianki.

Wiemy, że furor teutonicus jest jednym z najbardziej zaczepnych i wojowniczych duchów Europy i od wieków żywił „Drang nach Osten“. Wszak w Berlinie Niemcy zbroją się tajnie coraz energiczniej, wyciągając pięść ku naszemu Pomorzu... 5—8 września 1924 flota niemiecka i sowiecka urządziły manewry na wysokości Hel, rzucając nam w twarz głośne „Memento“...

Niezapomniane są słowa konstytucji 3-go maja: „Naród winien jest sobie samemu obronę od napaści“, niezapomniane są tem więcej, że w XVIII w. nie wydały owocu i dlatego dostaliśmy się w niewolę...

Spać spokojnie nie możesz i czuwać musisz i ty, chłopcze lwowski, i ty, powstańcze górnośląski, i ty, Kaszubo pomorski, i ty, Polko wileńska...“

Takiem wezwaniem zakończył prof. W. Sobieski książkę, wydaną w 1925. Ostatnie czasy powinny raczej donośniej zawołać w nas „Czuwaj!“

Wszelkie propagandy pacyfistyczne, mrzonki o raju na ziemi, to woda na młyn Niemiec, a dla nas mak, sypany w oczy wówczas, gdy trzeba widzieć w ciemnościach.

Warszawa, dnia 12 stycznia 1927 r. L. Rogowska.

Pacyfizm czy militaryzm?

(W odpowiedzi p. L. Rogowskiej).

Pewne sfery w naszem społeczeństwie nie mogą, czy nie chcą zrozumieć, że ludzkość wchodzi na nową drogę bytowania, a hasłem tej nowej drogi — praca. Przeciwstawieniem uczciwej pracy są ideały militarystyczno-zaborcze, którym do dziś dnia, nie da się zaprzeczyć, hołdują niektóre państwa z Niemcami na czele. Społeczeństwo nasze, z natury marzycielskie i skłonne do egzaltacji do dnia dzisiejszego buja w obłokach, nie mogąc zdobyć się na wysiłek twórczy. Otóż to marzycielstwo, ta egzaltacja — to drugi wróg pracy, pojętej w najszerszem tego słowa znaczeniu. Chcąc więc wychować młodzież w duchu pracy, musimy zwalczać z jednej strony militaryzm, z drugiej skłonność do marzycielstwa i egzaltacji. Zaszczepić w społeczeństwie zamiłowanie do pracy, przejąć je kultem pracy winno być hasłem chwili obecnej. Szkoła, jako instytucja, na której ciąży obowiązek wychowania obywateli, która jest odpowiedzialna przed przyszłością, musi się dostosowywać do zmienionych warunków życia, musi się przejąć duchem nowych haseł ogólnoludzkich.

Musi — jeżeli chce być, w zgodzie z życiem.

Nigdy się nie zgodzę z tem, że ideały pacyfistyczne to są ideały sfer masońskich, które celowo rozpowszechniają je, aby następnie wyzyskać dla celów nieuczciwych. Ideały te każdy uczciwie myślący nosi w sercu. Wejdźmy w położenie choćby naszego żołnierzyka, czy też dzieci lwowskich. To była rozpaczna walka w obronie własnej ziemi — macierzy, lecz to nie był militaryzm. I tu tkwi nieporozumienie. Należy odróżnić walkę obronną od ideałów militarystycznych, jakiemi bezsprzecznie są hasła wojny dla niej samej. To jest ono próżniacze potrząsanie szabelką, ów kult wojny, który sieją dzisiejsze podręczniki historji, omawiające wyłącznie dzieje wojen, jakgdyby historja była ciągłem zmaganiem się orężnem narodów.

Mielibyśmy w naszych szkołach szerzyć nienawiść do innych narodowości? Sądzę, że i p. Rogowska nie ma tego na myśli.

Ciekawy jestem, czy p. Rogowska uważa za człowieka normalnego osobnika, którego żywiołem jest wojna, który w ogniu walki czuje się dobrze, któremu sprawia przyjemność zabijanie ludzi? Ludzie tacy nie istnieją tylko w wyobraźni. Ostatnia wojna dałaby masę przykładów istnienia takich osobników. Sądzę, że i p. Rogowska nie chciałaby wychować w swej szkole takich ludzi. Ideały pacyfistyczne dadzą się w zupełności pogodzić z potrzebą wojny w obronie własnej ziemi. Najbardziej pokojowo usposobiony człowiek chwyta za broń, gdy życie jego lub własność jest zagrożona.

Celem artykułu mojego nie był pacyfizm dosłownie wzięty — precz z wojną bez względu na to, w jakim celu jest ona prowadzona, lecz została w nim wypowiedziana walka wychowaniu dzieci w tradycjach próżniaczej, czułostkowej rycerskości, biernej, miłości ojczyzny „z łezką w oku", jako niezgodnej z dzisiejszemi prądami, nurtującemi ludzkość, oraz została zwrócona uwaga na nowe hasła ludzkości, jakiemi są: kult pracy i postawienie jednostki ludzkiej na właściwem miejscu w splocie zagadnień społecznych.

Ojrzanów, dnia 25 stycznia 1927 r. W. Turos.

*

Z treści listu p. Zaborowskiego wynika, iż pomiędzy Szan. Autorem listu a mną zaszło małe nieporozumienie. Zasadniczo stoimy obaj na dwu różnych stanowiskach, lecz pomimo wszystko nieporozumienie istnieje.

Polega ono na tem, że p. Zaborowski uważa, iż ja w swoim artykule potępiam „rasowość" i „narodowość". Nic błędniejszego! Kto uważnie przeczytał artykuł, ten z pewnością zauważył, że treść jego stoi wyraźnie na gruncie narodowym. Chociażby fakt, że mowa w nim wyłącznie o błędach w wychowaniu polskiego dziecka, a nie dziecka wogóle, potwierdzą moje stanowisko wybitnie narodowościowe. Następnie uwydatniona w artykule troska o całość państwa, ze względu na wrogie sąsiedztwo, również potwierdza, iż wyraźnie artykuł stoi na gruncie państwowości polskiej. W tem tkwi nieporozumienie.

Poza tem, jak powiedziałem, stoimy na dwu różnych stanowiskach.

Sz. Autor listu żegna się, jak uważam, na wspomnienie „międzynarodowości", gdy ja, przeciwnie, uważam ją za niezrównanej doniosłości ideę w dziedzinie kulturalnego postępu światowego.

Można się z tem twierdzeniem zgodzić lub nie zgodzić, lecz faktem jest, że nadchodzi czas pokojowego współżycia ludów — a to musi się odbywać tylko na gruncie międzynarodowości. Jak kto woli — lecz ja wolę braterstwo ludów, niż rasowe nienawiści i walki. I to jest ono „apoteozowanie międzynarodowości", o którem wspomina Sz. Autor.

Międzynarodowości do sztuki i literatury nie wprowadzałem jak Sz. Autor twierdzi, lecz ta międzynarodowość w literaturze, sztuce i nauce istnieje sama przez się.

Czy Mickiewicz byłby tem, czem jest, gdyby nie wczytywał się w autorów obcych, gdyby się nie przejął duchem Schillera czy Goethego? Czy mielibyśmy

„Quo vadis“, gdyby nie był istniał Rzym? Czy możemy powiedzieć, że dorobek Mickiewicza, Reymonta, czy Kasprowicza — to wyłącznie nasza narodowa własność, z której nikomu obcemu czerpać nie wolno? A nagroda Nobla, jaką otrzymał Reymont, czyż nie dowodzi, że utwory jego to własność ludzkości całej? My się możemy chlubić, że naród nasz, nasza rasa wydaje ludzi na miarę światową, lecz nie możemy zaprzeczyć ludzkości prawa do ich dorobku.

Przykłady możnaby mnożyć. Te kilka, sądzę, wystarczą na stwierdzenie faktu, że literatura, poezja, sztuka, nauka — to są dziedziny, które wyrastają na gruncie narodowym, lecz korzeniami tkwią w całokształcie pracy umysłowej ogólnoludzkiej. I to jest nieszczęście, że są narody (Niemcy), które naukę czy sztukę traktują jako swój narodowy monopol, z pogardą patrząc na wysiłki innych.

To nieszczęsne prawo silniejszego, o którem Sz. Autor listu wspomina, niestety istnieje. I dopóki ono istnieje, dopóty nie może być mowy o szczerem współżyciu ludów i wspólnej zgodnej pracy dla kultury i cywilizacji. Wolno jednak mieć nadzieję, a nawet twierdzić, że i ono zczasem ulegnie jeżeli nie całkowitemu unicestwieniu, to przynajmniej złagodzeniu na rzecz ideałów ogólnoludzkich.

A przyczynić się do tego może wychowanie młodego pokolenia. Wychowanie nie w nienawiści rasowej czy narodowej, lecz w duchu ideałów chrześcijańskiej miłości bliźniego i w duchu pracy wytężonej dla ogólnoludzkiego postępu.

Ten ideał pracy noszą w swem sercu Amerykanie, którzy zrozumieli, że o zwycięstwie na polu współzawodnictwa narodów (współzawodnictwo to zastąpi w przyszłości dzisiejsze walki orężne) nie będzie decydował karabin maszynowy, czy gaz śmiercionośny, lecz ten naród zwycięży, który najlepiej będzie umiał pracować.

Ojrzanów, dnia 5 stycznia 1927. W. Turos.

ĆWICZENIE ORTOGRAFICZNE: DWUKROPEK I PRZECINEK.

(Oddział IV-ty szkoły powszechnej.)

Materjał do niniejszego ćwiczenia czerpię z przerobionych czytanek Bogucka—Niewiadomska: *Wypisy polskie na klasę pierwszą* w myśl wymagań programu, że prawie wszystkie ćwiczenia mają za punkt wyjścia czytanie stataryczne.

1. Wyjąć książki i zeszyty! Napiszcie na środku: Ćwiczenie. Otwórzcie książki na stronie 100: *Płynie Wisła, płynie!*

Uczeń: Tę czytankę braliśmy. Nauczyciel: Drugi raz brać jej nie będziemy. Na dzisiaj potrzebne nam z niej zdanie.

Króciutka treść i osoby, występujące w czytance.

Przepiszcie z tej czytanki na stronie 102 zdanie, które wam przeczytam.

„— Witaj, o pani! — woła — i pozwól się ostrzec: na zachód zwróć swe wody, bo przed tobą inne płyną rzeki, bo tam nie twoje państwo, tyś im niepotrzebna i zginiesz między niemi bez imienia.“

Powiedz: Jak się pisze *pozwól, ostrzec, zachód, zwróć, inne, rzeki, niepotrzebna?* (Pisownię każdego wyrazu objaśnia inny uczeń.) Jakich znaków pisarskich użyły autorki w tem zdaniu? Przepiszcie to! (Po przepisaniu.) Przeczytaj, co przepisałeś! Kto przemawia? Do kogo? W jakim celu? (Wiśle grozi niebezpieczeństwo.) Jakie niebezpieczeństwa grożą Wiśle, wylicz!

1. Inne rzeki płyną i nie puszczą jej. 2. Wejdzie w obcą krainę. 3. Nikomu tam niepotrzebna. Zginie tam bez imienia.

Wyodrębnijcie to zdanie, w którem rzeka ostrzega Wisłę, że ją inne nie puszczą! Przeczytaj je! („... na zachód zwróć swe wody, bo przed tobą inne płyną rzeki...“)

Wylicz zdania, które należą do tego ostrzeżenia!

Jakiego znaku pisarskiego użyły autorki przed wyliczaniem zdań, które należą do ostrzeżenia? (Dwukropka.)

Czem oddzielone jest każde zdanie, należące do ostrzeżenia? (Przecinkiem.)

2. Dzisiaj będziemy się uczyć o tem, kiedy stawiamy dwukropek. Zapowiedź piszemy na tablicy.

Powtórz: O czem będziemy się dzisiaj uczyć?

3. Czy pamiętacie tytuł artykułu, który czytaliśmy przed pierwszym listopada? (Dzień zaduszny.) Króciutka treść.

Odpiszcie zdanie z tego artykułu. Przeczytam je. „Oto grób Stanisława Jachowicza, który oddał dzieciom całe życie swoje: kochał je, uczył, pisał dla nich i pracował, dla nich żył, o nich myślał.“

Objaśnienia rzeczowe i językowe oraz pisowni, jak poprzednio.

(Po napisaniu.) Co autorki mówią o Jachowiczu w tem zdaniu? (Wyliczają, w jaki sposób Jachowicz oddawał swe życie dzieciom.)

Jaki znak pisarski postawiły autorki przed wyliczeniem zasług, położonych przez Jachowicza? (Dwukropek.) Jaki znak stawiają po każdej wyliczonej pracy? (Przecinek.)

Dlaczego stawiają dwukropek? (Zwraca uwagę, że nastąpi wyliczenie.) Dlaczego stawiają przecinek? (Oddziela jedną rzecz od drugiej.)

Zamknijcie i schowajcie książki!

Powiem zdanie, a wy je napiszecie!

„Dzisiaj rano szli do szkoły: Ignaś, Marysia, Tadzio i Józio." Powtórz! Powtórzcie!

Ile osób wyliczyłem w tem zdaniu?

W poprzednich zdaniach, jaki znak był położony przed wyliczeniem? Dlaczego? Po napisaniu imienia każdej osoby, jaki znak damy? Dlaczego?

Powtórz zdanie i opowiedz, w którem miejscu dasz znak i jaki! (Przed napisaniem zapytać o pisownię imion osób.)

Po napisaniu: Przeczytaj i powiedz, w którem miejscu i jaki znak postawiłeś?

Co widzicie w klasie na ścianie? Napiszcie to! Przeczytaj, co napisałeś! Gdzie i jakie znaki dawałeś? Dlaczego?

Przeczytaj swoje zdanie! (Pytania, jak wyżej.)

4. O czem dzisiaj uczyliśmy się? Popatrz do zeszytu i powiedz: kiedy stawiamy dwukropek? Dlaczego? A przecinek? Dlaczego?

Ćwiczeń takich na daną zasadę, o ile czasu starczy, przerobi nauczyciel więcej.

5. Zadanie.

a) Co widziałem na stole podczas obiadu?
b) Co noszę ze sobą do szkoły?
c) Które wiersze braliśmy dotychczas?

6. Wypracowanie. Przeczytaj, jakie zadanie masz napisać! Na co będziesz zważał przy pisaniu? Dlaczego? Tytuły wierszy w temacie c, jaką literą napiszesz?

Na drugiej lekcji może nauczyciel wziąć lekcję, gdzie dwukropek przychodzi w innych wypadkach.

Strzemieszyce. Józef Har.

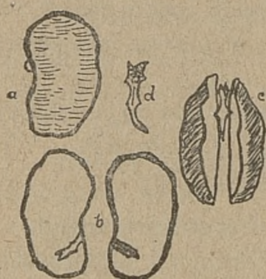
NASIENIE I KIEŁKOWANIE.

(Klasa III.)

1. Przygotowanie, zarazem szczegółowa obserwacja namoczonego nasienia fasoli i poszukiwanie składowych części.

Co przynieśliście na lekcję przyrody? (Nasiona fasoli.) Jakie zadanie otrzymaliście do wykonania na zeszłej lekcji? (Włożyć do wody nasienie fasoli na 24 godziny.) Co zauważyliście po wyjęciu nasion? (Były większe.) Wskutek czego powiększyły się? (Nasienie przesiąkło wodą.) Mówimy, że nasiona napęczniały. Przypatrzmy się im dokładnie! Co zauważyliście? (Rowek.) Przetnijcie nasienie na połowę w podłużnym kierunku wzdłuż rowka! Czem jest pokryte? (Skórką.) Tę cienką skórkę nazywamy osłonką nasienia. Powtórz — napisz! Dlaczego ma taką nazwę? (Bo osłania część wewnętrzną.) Na ile części rozdzieliło się nasienie? (Na dwie połówki.) Obie połówki nazywają się jądrem nasienia. Powtórz — napisz! Jakie są połówki z zewnątrz? (Wypukłe.) A od wewnątrz? (Płaskie.) Jakiemi częściami przystają one do siebie? (Płaskiemi.) Co widzicie na jednej połówce? (Zgrubienie.) Zgrubienie to, zakończone malutkim pączkiem, nazywa się zarodkiem albo kiełkiem. Powtórz — napisz! Wymieńcie składowe części nasienia fasoli. (Osłonka, jądro i zarodek.)

a- nasienie fasoli całe; b- rozdzielone na 2 połówki; c- między połówkami zarodek
d- zarodek.

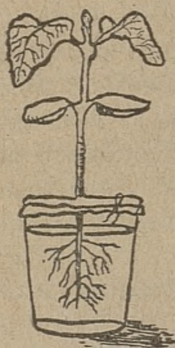


2. Podanie celu. Dzisiaj dowiecie się, jak z nasienia wyrasta roślinka!

3. Nowa lekcja. Na odpowiedniem miejscu w izbie szkolnej powinny stać słoiki, napełnione wodą, zawiązane z wierzchu muślinem tak, że styka się z wodą. Na muślinie leżą nasiona fasoli: a) które rozpoczęły kiełkować, b) młoda roślinka z łodyżką i korzonkiem, c) na łodyżce liścienie i liściki.

Gdzie wrzucamy nasienie, aby z niego wyrosła roślinka? (Do ziemi.) Chcąc lepiej widzieć, jak się odbywa kiełkowanie rośliny, możemy ją hodować w wodzie. (Pokazuję pierwszy słoik.) To nasienie położyłem na muślinie przed kilku dniami. Co wyrosło

z niego w górę? (Górny koniec zgrubienia z pączkiem.) A co przebija muślin i rośnie w wodę? (Korzeń.) Jak to mówimy, gdy nasienie wysłało w górę łodyżkę? (Roślina wykiełkowała.) Mówimy tak dlatego, że u bardzo wielu roślin górny koniec ma kształt szpiczasty jak kieł. Zobaczcie i powiedzcie, jakiego koloru jest kiełek? (Białawego.) Pokazuję drugi słoik. Tutaj widzimy roślinkę starszą o kilka dni. Poczem to poznajemy? (Bo łodyżka i korzeń są większe.) Co tutaj zauważyliście? (Łodyżka już nie jest białawą lecz zieloną.) Skąd otrzymała roślinka kolor zielony? Nie wiecie — więc wam powiem. Zabarwienie zielone nadaje łodydze obecność ziarnek, które wytwarzają się tylko na powietrzu i na słońcu, a które zowiemy ziarnkami chlorofilu czyli zieleni. (Obcy wyraz może za trudny dla uczniów klasy trzeciej.) Pokazując trzeci słoik, mówię: tu widzicie jeszcze starszą roślinkę. Co widzicie po bokach łodyżki? (Listki.) Co więcej prócz liści? (Obie połówki). Młoda łodyżka fasoli, wydobywająca się z ziemi lub, jak tu widzicie z wody, wyciąga ze sobą i obie połówki jądra. Jakie to są półowki? (Zmalałe, suche i pomarszczone.) Dlaczego tak się zmieniły? (Bo rosnąca łodyżka czerpie z nich pokarm.) Młoda roślinka żywi się tak samo pokarmem zawartym w jądrze nasienia, jak my się karmimy, jedząc fasolę.



Może nastąpić ewtl. odpytanie i opowiadanie powyższego.

Warunki kiełkowania nasion: Tak jak nasienie pęczniało w wodzie, tak też pęcznieje i w ziemi. Co przesiąka do nasienia w ziemi? (Woda.) Co się dzieje wtedy z nasieniem? (Pęka i kiełkuje.) Skąd bierze się woda w ziemi? (Opady.) Woda nietylko potrzebna jest do wzrostu roślinki, lecz i do rozpuszczania zapasów pokarmowych w nasieniu. Co stanie się z nasieniem, gdy ma za dużo wilgoci? (Zgnije.) Co nas otacza? (Powietrze.) Wiecie dobrze, że bez powietrza nie potrafilibyśmy żyć. Roślinki również oddychają powietrzem, a nasienie mająca kiełkować, również go potrzebuje. W jaki sposób przedostaje się powietrze do wnętrza ziemi? (Przez otworki.) Co robi rolnik w polu przed siewem? (Orze — bronuje.) Jak nazywamy tę pracę? (Uprawą roli.) Jaka jest gleba po tych pracach? (Pulchna.) Jaki robak

pomaga rolnikowi w spulchnianiu ziemi? (Dżdżownica.) W jakiej porze roku odbywa się siew? (Wiosną — jesienią.) Może się wam lub rodzicom waszym zdarzyło, że nasiona, jakie włożyliście w ziemię, nie wykiełkowały. Na czem to polegało? (Nasiona były złe.) Matka wam zapewno mówiła, jakich nasion nie należy używać do siewu. Powiedzcie! (Nie należy siać nasion niedojrzałych.) Poczem poznajemy nasiona niedojrzałe? (Są zielone.) Dlaczego takie nasiona nie wykiełkują? (Bo kiełek nie dojrzał jeszcze.) Nasiona bardzo stare i zeschnięte również nie wykiełkują. Dlaczego? (Bo kiełki i zapasy pokarmu wyschnięte.) Odpytać i kazać opowiedzieć o warunkach kiełkowania nasion.

Można zwrócić dziatwie uwagę na to, by nasion nie wkładać do ziemi za głęboko. Należałoby nareszcie pouczyć uczniów, w jakich miejscach najlepiej przechowywać nasiona do siewu.

4. Zastosowanie: Zapasy pokarmowe, znajdujące się w jądrze i przechowane dla kiełkującej roślinki, zużywa i człowiek. Jakie są najważniejsze nasiona pokarmowe? Dlaczego używamy nasion na pokarm i paszę dla bydła? Wiele nasion ma zastosowanie w przemyśle. Do czego są potrzebne ziarna jęczmienia? (Do wyrobu piwa.) Co ludzie wydobywają z nasion lnu, konopi i maku? (Olej.)

5. Zadanie: Obserwowanie kiełkujących nasion fasoli w słoiku; zapisanie spostrzeżeń; rysowanie.

Nakło. J. Świtalski.

KNIEĆ BŁOTNA JAKO ROŚLINA DOSTOSOWANA DO MIEJSC MOKRYCH.

I. Obserwacja i doświadczenia. W wczesnej wiośnie łąki pokrywają się żółtemi kwiatami. Jest to knieć błotna. Zwiedźcie miejsca porosłe kniecią! Stwierdźcie, czy knieć słusznie nazwano „błotną“? Na przyszłą lekcję przynieście kilka okazów tej rośliny możliwie całych! Oglądajcie jej korzenie i zbadajcie, jak tkwią w ziemi! — Na lekcji: włożymy łodygę i liść knieci między dwie bibuły, przez przyciśnienie książką zgnieciemy je. Co zauważymy? Po omówieniu rośliny kwitnącej okazy pozostawiamy w słoju, aby móc obserwować dojrzewanie i rozsiewanie nasienia.

II. Zdobycie wiadomości. 1. Wypowiedzcie się o miejscu, w którem znaleźliście knieć? (Łąka mokra, brzeg rowu — nawet w wodzie.) Czy roślina ta słusznie nazywa się „błotną“? — W co obfitują miejsca, na których rośnie knieć? — Czy woda jest dla roślin konieczna? — Podajcie przykłady! Czy jednak w tak błotnistych miejscach znajdziemy wiele roślin? — Skąd to pochodzi? (Za dużo wody zapewne szkodzi.) Które rośliny np. wymownie świadczą o szkodliwości nadmiaru wilgoci ziemi? (Rośliny uprawne — zboża i ziemniaki — wyginą na miejscach nisko położonych w latach „mokrych.“) Co można twierdzić o miejscach zbyt mokrych ze względu na powodzenie roślin? (Rośliny na miejscach mokrych nie udają się, wygniją.) Czy i knieć błotna zdradza, że jej niewygodnie rość nieomal w wodzie? (Nie, owszem cała roślina wskazuje na to, że woda nic jej nie szkodzi.) Co stałoby się np. z żytem, gdyby je zasiano na równie mokrem polu? Żytu nadmiar wody szkodzi, knieć zaś udaje się na miejscach najbardziej przesiąkniętych wodą. Knieć jest zapewne tak urządzona, że jej woda nie szkodzi! Nim o tem pomówimy, wypowiedzcie się o miejscu pobytu knieci!

2. Znamy już kilka roślin, które rosną na miejscach ubogich w wodę! Porównajcie ich korzenie z korzeniem knieci co do długości i rozgałęzienia w ziemi! (Rośliny z miejsc suchych mają korzeń długi, zdrewniały, z wielką ilością korzonków pobocznych — knieć kilka korzonków, tkwiących nieomal na powierzchni.) Dlaczego zachodzi taka różnica między temi roślinami? — Dlaczego więc knieć posiada korzeń odpowiedni do miejsca pobytu? (Wody poddostatkiem, nie potrzebuje jej szukać głęboko.)

3. O czem poucza nas doświadczenie, wykonane z łodygą i liściem? — Czy roślina z miejsca suchego, zgnieciona, wyda podobne ilości wody (soku)? — Jak rośliny są narażone na utratę dużej części soków? (Słońce wyciąga z nich wodę w postaci pary.) Czy wszystkim roślinom ogrzewanie przez słońce równomiernie szkodzi?) Więcej rosnącym na miejscach suchych, bo tak już cierpią na brak wody.) Czy takie rośliny nie bronią się przeciw utracie wilgoci? (Wskazanie na urządzenie rośliny wobec działania promieni słonecznych.) Dlaczego knieć nie potrzebuje oszczędzać wody? — Jak wobec tego nie jest urządzona? (Nie

ma urządzeń obronnych, jak je mają rośliny z miejsc suchych.) Przeciwnie, knieć pragnie wyparować jak najwięcej wody! Czem przeważna część pary się ulatnia? (Przez liście.) Jak wskazuje budowa liści na to, że knieci .właśnie zależy na tem, aby jak najwięcej wody utracić? (Liście są duże, gołe, ciemno-zielone, rozłożone szeroko w kierunku więcej ukośnym, dolne na dłuższych, górne na krótszych ogonkach.) Dzieci same stwierdzą budowę i rozmieszczenie liści i powiedzą, dlaczego takie urządzenie właśnie jest dla knieci korzystne. (Duże liście wyparują większe ilości wody; brak uwłosienia nie zatrzymuje pary i nie broni dostępu promieniom słonecznym; barwa ciemno-zielona połyka więcej promieni słonecznych niż jasno-zielona u roślin z miejsc suchych [barwy naszego ubrania w lecie i w zimie!]; znaczenie kierunku ukośnego poznamy w zimie: na dachu pochyłym śnieg najpierw ginie; górne liście, umieszczone na krótszych ogonkach, nie zacieniają dolnych, wysuniętych dalej [przeciwnie u wrzosu!]) — Opowiedzcie, dlaczego knieć posiada liście odpowiednie do miejsca pobytu!

4. Kiedy już rozkwita knieć? (Bardzo wczesną wiosną.) Dlaczego w tym czasie może rozkładać szeroko swoje liście? (Brak jeszcze innych roślin, szczególnie traw, więc ma miejsca poddostatkiem.) Czy i później mogłaby tak wygodnie się urządzić? (Inne rośliny współzawodniczyłyby z nią w uzyskaniu miejsca.) Dlaczego jednak knieć potrzebuje koniecznie stosunkowo dużo miejsca? (Musi podstawiać liście do słońca, aby wydzielić nadmiar wody.) Kiedy to jest jedynie możliwe? (W początku wiosny.) — Opowiedzcie, dlaczego knieć rozwija zię już w wczesnej wiośnie!

5. Punkt niniejszy omówi się kilkanaście dni później, po dojrzeniu owocu. Dzieci zapisywały w dzienniczku, jak owoc powstał i jak nastąpiło jego rozsianie (na podłożonym białym papierze.) — Opowiedzcie, jak z kwiatu powstał owoc! (Po zapyleniu się płatki korony kwiatowej opadły, z słupka wytworzyła się torebka, która po dojrzeniu nasienia pękła szparami podłużnemi od góry do dołu.) W jaki sposób nastąpiło rozsianie nasienia? (Przy poruszaniu łodygi ziarnka owocu wypadają na papier.) W jaki sposób dzieje się to w przyrodzie? (Wiatr.) Dlaczego taki sposób rozsiewania owoców knieci jest odpowiedni ze względu na roz-

mieszczenie tej rośliny? (Knieć potrzebuje dużo miejsca, aby należycie rozwinąć swoje liście, musi się postarać o rozrzucenie owoców, aby nowe rośliny nie powstały w zbyt wielkiem skupieniu. — Opowiedzcie, jak i owoce knieci są dostosowane do miejsca pobytu!

III. Uogólnienie. Wykażcie, że knieć błotna jest we wszystkiem dostosowana do miejsca pobytu! Udowodnijcie zosobna, że poszczególne urządzenia są odpowiednie! Podajcie inne przykłady roślin na miejscach mokrych! Pokażcie, że i one są najlepiej urządzone! Na roślinach z miejsc suchych udowodnijcie, że i one także zaopatrzone są w odpowiednie środki, aby móc rość na takich miejscach! Stąd poznajemy, że każda roślina jest dostosowana do miejsca pobytu, inaczej wyginęłaby wnet w tem miejscu.

IV. Zastosowanie. Obserwuj łąki wśród roku i zważaj na zmianę ich barwy. (Żółte — rośnie knieć, białe — rzerzucha, czerwone — szczaw i firletka (Lychnis flos cuculi.) — Dlaczego kwiaty knieci są bardzo pożądane przez pszczoły? (W tej porze mało jest kwiatów.) Dlaczego knieć spostrzegamy już z daleka? (Na zielonem tle, kwiat jaskrawy — stąd nazwa rodziny „jaskrowate“ — duży, rośnie gromadami.)

Zadania. Knieć błotna i wrzos (porównanie). — Mieszkańcy miejsc mokrych. — Rozwijanie się pierwszych kwiatów i ukazywanie się owadów.

Krotoszyn. Aleksander Urbański.

ROZMIESZCZENIE LĄDÓW I MÓRZ.

(Lekcja w klasie V-tej szkoły powszechnej.)

Pomoce naukowe: globus i planigloby.

Nauczyciel każe wskazać globus. Co nam przedstawia globus? Jak nazywamy koła, narysowane na globusie? Pokaż południki, równoleżniki! Jak nazywamy największy równoleżnik? Wskaż go! Na co dzieli kulę ziemską równik? Wskaż półkulę północną i południową! Na której półkuli my mieszkamy? Na jakie jeszcze półkule dzielimy kulę ziemską? Wskaż półkulę wschodnią i zachodnią! Na której my mieszkamy?

Analiza materjału. Co więc przedstawia nam globus? Jaką barwą na globusie oznaczone są morza, lądy? Wskaż po-

wierzchnię mórz, lądów! Która powierzchnia jest większa? Czego jest więcej na kuli ziemskiej, lądu czy wód? Jak moglibyśmy w przybliżeniu obliczyć powierzchnię lądów, mórz? Następuje obliczanie w przybliżeniu powierzchni lądów i mórz. Uczniowie obliczają zapomocą stopni południkowych i równoleżnikowych. Wynik zostaje zapisany na tablicy. Gdyby były wielkie różnice, nauczyciel podaje powierzchnię lądów i mórz.

Na której półkuli jest więcej wody, północnej czy południowej, wschodniej czy zachodniej? Na której półkuli jest więcej lądu, północnej czy południowej, wschodniej czy zachodniej? Którą półkulę moglibyśmy nazwać półkulą lądową? morską? Wskaż półkulę lądową i morską!

Czego jest więcej, wody czy suchego obszaru? Jak nazywamy obszar suchego gruntu na kuli ziemskiej? Co nazywamy lądem stałym? Jak inaczej nazywamy ląd stały? Na ile głównych mas dzieli się ląd stały? Czem są rozdzielone te masy lądu? Wskaż te masy lądu i ich położenie! Na ile części dzielimy ląd stały? Jak nazywamy te części? Wymień i pokaż każdą część świata! Wskaż położenie każdej części świata! W jakiej części świata my żyjemy? Wskaż, w której stronie od nas leży każda część świata! Pokaż największą masę lądu! Które części świata ją składają? Które części są z sobą jakby zrośnięte? Jak nazywamy Azję z Europą? Pokaż Eurazję! Która część świata łączy się jeszcze z Eurazją? Która jest jakby oderwana? Wskaż!

Dlaczego Europę, Azję i Afrykę nazywamy Starym Światem? Jak nazwiemy wobec tego Amerykę? Dlaczego? Kto i kiedy odkrył Amerykę?

Co znajdujemy na kuli ziemskiej oprócz lądów? W jaki sposób możemy w przybliżeniu obliczyć powierzchnię wód? Obliczmy! Wynik obliczania zostaje zapisany na tablicy. Porównać powierzchnię wód i lądów. Jaki jest ich stosunek? Na co dzielimy powierzchnię tych wód? Wymienić i wskazać oceany, oznaczyć ich położenie!

Synteza wiadomości. Czego jest więcej na kuli ziemskiej, wody czy lądu? Wymień powierzchnię lądów! Wód! Oznacz stosunek pomiędzy niemi! Jak dzielimy kulę ziemską ze względu na rozmieszczenie wód i lądów? Którą półkulę nazywamy morską, lądową? Pokaż półkulę morską, lądową!

Na ile części dzielimy lądy? Co nazywamy Starym Światem? Nowym? Dlaczego? Wymienić części świata i wskazać położenie! Która część świata jest największa? Wymienić i wskazać części świata podług wielkości. Obliczyć w przybliżeniu powierzchnię każdej części świata. (Tu jest bardzo pożyteczne, jeżeli dzieci mają mapę półkul, bo wtedy obliczają równocześnie. Jeżeli zaś niema, to obliczamy na ściennej mapie.) Zapisanie wyniku obliczania na tablicy. Porównanie tego wyniku z rzeczywistem obliczeniem.

Na ile części dzielimy powierzchnię wód? Jaki jest stosunek powierzchni wód do powierzchni lądów? Wymień oceany i wskaż ich położenie. Który ocean jest największy? Wymienić i wskazać położenie oceanów podług wielkości. W której stronie od nas? Przez jaki ocean jechałbyś do Ameryki? Obliczenie powierzchni oceanów, zapisanie wyników na tablicy. Powiedz, co wiesz o rozmieszczeniu wód i lądów!

Ćwiczenia: a) Przedstawić stosunek powierzchni wód i lądów 1) zapomocą kwadratu, ($1 cm^2 = 10$ milj. km^2, obliczenie skali), 2) zapomocą koła; b) Narysować przedstawienie rozmiarów części świata i oceanów podług wielkości.

Uwaga: Gdyby powyższa lekcja nie dała się przeprowadzić w ciągu jednej godziny lekcyjnej, to można ją rozłożyć na dwie jednostki lekcyjne: 1) rozmieszczenie lądów, 2) rozmieszczenie wód. Zaznaczam, że lekcja ta została przeprowadzona w ciągu jednej godziny głośnej; obliczanie powierzchni i porównywanie wielkości części świata dzieci wykonały na godzinie zajęć „cichych".

Stradów. Ludwik Koza.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Ćwiczenia słownikowe: Poszukiwanie wyrazów pochodnych.

Formalne wykształcenie w zakresie nauki języka ojczystego obejmuje pomiędzy innemi i ćwiczenia słownikowe. Celem ćwiczeń słownikowych jest wzbogacenie materjału językowego w postaci obfitego zasobu wyrazów oraz wytworzenie stałych i szybkich kojarzeń, ułatwiających wybór i właściwe zastosowanie wyrazu i zwrotu. Zakres systematycznego powiększania zasobu słownego dzieci jest w programie określony już w samym celu nauki języka polskiego.

Między innemi środkami do wzbogacania i porządkowania zasobu słownego przewidzianemi w programie ministerjalnym jest poszukiwanie wyrazów pochodnych.

Ze względu na podanie przez program ministerjalny tylko ogólnych wskazówek, jest to zadanie trudne.

Należy się więc wdzięczność autorowi wspomnianej lekcji, że starał się dać przykład rozwiązywania tego zadania na gruncie praktycznym szkoły powszechnej.

Wychodząc jednak z poglądu na cel i zakres ćwiczeń słownikowych wyżej podanego, poczyniłbym pewne zmiany w tej lekcji.

1. Nauczyciel tej lekcji oparł ją na pogadance, a następnie ułożeniu króciutkiej powiastki (termin „powiastkę“ przytaczam według autora). Uważam, że lepiej było oprzeć się na czytance. Przecież głównem źródłem wzbogacania się zasobu słownego jest lektura. Przez lekturę zyskujemy łatwość wyrażania słownego. Powiastkę, ułożoną przez dzieci, uważam za niską pod względem poziomu dla IV oddziału.

Nauczyciel polecił wypisać wyrazy w zeszytach. Opuścił pisanie na tablicy. A jednak pisanie na tablicy wzbudziłoby zainteresowanie całej klasy w kierunku pracy zbiorowej. Wykazanie różnicy pojęciowej pomiędzy jednym, a drugim wyrazem pochodnym nauczyciel chciał osiągnąć przez polecenie układanie zdań, w których będą użyte te wyrazy. Nasuwa się wątpliwość, czy dzieci nie będą układały zdania, w których treść nie będzie połączona związkiem myślowym. A przecież i w mowie potocznej nie przeskakujemy z jednego tematu na drugi.

2. Niepotrzebnie nauczyciel pisał wyrazy na tablicy w trzeciem stadjum swojej lekcji. Mogły to wykonać dzieci same. Również nie należało narzucać dzieciom wyrazów w zadaniu podanem przez nauczyciela. Przecież większą wartość ma dla nas to, co zdobywamy własną pracą, niż to, co nam jest narzucone. Dzieci z czytanki czy (jak u autora) pogadanki mogły wybrać wyrazy i tworzyć wyrazy pochodne.

3. W pierwszej części swej lekcji, autor podaje definicję wyrazów pochodnych i każe powtórzyć tę definicję. Należało utrwalić pojęcie wyrazów pochodnych. Można to było uczynić przez polecenie wykazania czynności t. j. że dzieci wynajdywały wyrazy pochodne. Samo powtarzanie definicji trąci werbalizmem. W tej samej części autor na pytanie, po czem dzieci poznają wyrazy pochodne, zaznacza odpowiedź, że mają wspólną cząstkę. Trzeba było zażądać, aby dzieci wykazały, którą cząstkę wyrazy mają wspólną.

4. W czwartem stadjum lekcji nauczyciel zadaje pytanie: „Co robiliśmy na godzinie polskiego?“. Pytanie to jest zbyt stereotypowe. Należało przeprowadzić syntezę wiadomości.

5. W piątej części autor poleca opracować zadanie ustnie. Dla utrwalenia można było polecić wykonać ćwiczenie pisemnie. Rezultat ćwiczeń powinien być utrwalony w ćwiczeniach pisemnych.

Ludwik Koza (Stradów).

Oczekujemy dalszych lekcyj i uwag dyskusyjnych. Szan. Autorów prosimy podawać podręczniki zarówno te, z których czerpali materjał, jak i te, których używają uczniowie, a szczególnie zaznaczyć dokładnie źródła czytanek i wierszy jak wogóle cytat. *Red.*

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. S. w Cz. W sprawie używania tytułu „rektora“ przez kierowników siedmioklasowych szkół powszechnych.

— Kuratorjum donosi, że Prezydjum Rady Ministrów pismem z dnia 13 lipca 1925 r. Nr. 11909 zarządziło, by we wszelkiego rodzaju pismach urzędowych, jak i we wszelkiego rodzaju komunikatach i enuncjacjach urzędowych przestrzegano ściśle tytulatury, przysługującej danemu urzędnikowi na podstawie posiadanego przezeń dekretu nominacyjnego.

Tytulatura zaś użyta w dekrecie nominacyjnym winna odpowiadać obowiązującym w tym względzie przepisom.

W myśl art. 148 ustawy z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli, nauczyciel stały, czynny w chwili wejścia w życie powyższej ustawy, otrzymuje dekret ustalenia. Dekrety takie wkrótce Kuratorjum Okręgu Szkolnego wygotuje, stosując w nich tytuły według art. 40 ustawy z 1 lipca 1926 r. wymieniającego następujące tytuły: dyrektor (przełożona), kierownik(czka), instruktor(ka), profesor(ka), nauczyciel(ka), prefekt, asystent(ka), wychowawczyni ochronki.

Tytułu rektora nie przewiduje więc art. 40 powyższej ustawy, a zatem urzędowo nie będzie go można używać.

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

Na zapytanie w sprawie książek z rysunkami na usługach poszczególnych przedmiotów, otrzymaliśmy od naszego współpracownika następujące uwagi:

Książek takich nie znam. Rysunek jest nietylko uzupełnieniem objaśnienia, które trudno lub niemożliwe ująć w słowo, lecz mocnem uzmysłowieniem, łatwo pozostającem w pamięci obrazem przedmiotu. Należy go więc w wszystkich przedmiotach stale stosować. Jeżeli pewne umysły na podstawie opisu słownego tworzą sobie z łatwością obrazy przedmiotu w wyobraźni, znajdą się zawsze w klasie i takie umysły, które najdokładniej opisanego przedmiotu wyobrazić sobie nie potrafią. Dobrze jest, jeżeli nauczyciel umie szybko i dobrze rysować i to co mówi, stale w każdym przedmiocie rysunkiem ilustruje. Rysunek ilustrujący może być sytuacyjny, schematyczny i obrazowy.

Stale, a szczególnie w rysunku obrazowym, nawet wtedy, gdy jest na usługach innego przedmiotu, należy pamiętać o jego estetycznej stronie. W tem często błądzi się, używając rysunku do pomocy w nauce innych przedmiotów, że zapomina się o jego estetycznej stronie.

Wniosek ogólny. Nauczyciel powinien umieć dobrze, szybko i estetycznie rysować a wtedy może, kierując się własną intuicją i pomysłowością, nawet bez podręczników, jak najwięcej i jak najczęściej rysować na wykładzie. W. L.

Nauki rysunku dotyczą następujące książki: St. Matzke: *Zasady rysunku początkowego* (1921), *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z rozwojem kultury* (1922). — L. Misky: *Dydaktyka nauki rysunku* (1918). — *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów* (1922). — H. Policht i S. Leńczyk: *Podręcznik do nauczania rysunku w szkołach powszechnych.*

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

MIĘDZYNARODOWE BIURO WYCHOWANIA W GENEWIE. B. I. E. (Bureau International d'Education) w swojem ostatniem sprawozdaniu jesiennem, dającem przegląd dotychczasowych prac, zapowiedziało na ten rok dwa interesujące zjazdy — na wiosnę w Pradze (koło Wielkanocy) i w sierpniu od 3—15 w Lokarno. Praski, urządzany przy współudziale esperantystów czechosłowackich, ma dotyczyć „Pokoju poprzez szkołę."

Lokarneński, starannie, jak widać z programu, przygotowywany, będzie poświęcony zagadnieniu „Jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?" „Naszym celem jest odkrycie zasad, na których opiera się sztuka posiadania wolności zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela" — powiada program. Z właściwie pojętej i praktykowanej wolności ma wyrosnąć szlachetna międzynarodowość, będąca raczej istotnem braterstwem, niż sztucznem odbarwianiem się narodowem. Stąd wpłynąć ma także, albo raczej przedewszystkiem, — wyzwolenie dziecka, wychowanego przez wyzwolonego nauczyciela. Pojęcie wolności — to tak olbrzymia i bogata skala, to takie dążności krańcowe — jak Europejczycy i Amerykanie. To też wymiana zdań nieobojętnych, ale popartych gorącem pragnieniem i czystym idealizmem — stanowi już olbrzymi krok w przyszłość. Z obrazem cudnego jeziora w oczach i gór, otaczających ten uroczy zakątek, nastrojeni dobrą muzyką, poprzedzającą każdą konferencję, będą zasiadali codzień ludzie różnych krajów i różnych języków i obradowali nad tem, jak wyhodować na świecie wolność! Odczyty wygłaszać będą nie tak, jak na poprzednich kongresach mówcy z każdego kraju po jednym przedstawicielu, lecz zgóry zaproszeni przez Międzynarodową Ligę Wychowania najkompetentniejsi znawcy poruszanych zagadnień, jak np. Dr. A. Adler, autor Psychologji Indywidualnej, Piotr Bovet, prof. Uniw. Gen., dyr. Instytutu J. J. Rousseau i Biura Międzynarodowego Wychowania, przewodniczący Kongresu; Dr. O. Decroly, dyr. szkoły w Brukseli; dyr. Szkoły Feusham — Geights, prof. G. Lombardo — Radice, red. L'Education Nationale, dr. E. Rotten, redaktorka „Das werdende Zeitalter"; p. Luzzuiaga, dyr. Revista de Pedagogia de Madrid itd.

Ostatni Kongres zajmował się zorganizowaniem korespondencji międzyszkolnej, tudzież kontrolą i reformą podręczników do historji. Wystawy, poświęcone obu tym sprawom, miały ogromne powodzenie. Najbliższa przyszłość ma przynieść obfity materjał zawarty w odpowiedziach na ankietę, rozesłaną przez Międzynarod. Biuro Wychow., a dotyczącą patrjotyzmu. Polska zwróciła się do B. I. E., polecając rozważaniom tej instytucji bolączkę naszego życia szkolnego — materjał szkolny. Chodzi tu mianowicie o opracowanie katalogu analitycznego, zawierającego materjał wybrany i o urządzenie wystawy z demonstracjami praktycznemi i omówieniami. Międzynarodowe Biuro Wychowania postanowiło współpracować z amerykańskimi wychowawcami, stowarzyszonymi w „The Open Road" i organizującymi podróże pedagogiczne, a także z Międzynarodową Unją Pomocy Dzieciom. Jeśli dodamy do tego wszystkiego olbrzymią korespondencję, jaką prowadzi ta „liga narodów", działająca w imię najdoskonalszego budowania życia od podstaw — to będziemy mieli prawie, że pełny jej obraz. (Red. *Rocznika Pedagogicznego.)*

WYCIECZKA NAD CZARNE MORZE I PO RUMUNJI. Sekcja Wycieczkowa Krakowskiego Ogniska Nauczycielskiego organizuje 10-dniową wycieczkę do Rumunji w czasie feryj świąt Wielkanocnych od dnia 13—24 kwietnia rb.

Uczestnicy zwiedzą: Lwów, Czerniowce, Jassy, Gałacz, Brailę (parowcem po Dunaju), Konstancję (przejażdżka parowcem po morzu Czarnem), Bukareszt, Sinaję, Brasso (w Alpach Transylwańskich) i Ploesti.

Koszta wycieczki wraz z paszportem, wizą i całkowitem utrzymaniem wyniosą 365 zł. Uczestniczyć mogą również osoby, nienależące do Związku P. N. S. P.

Informacyj udziela i zgłoszenia wraz z zadatkiem 150 zł przyjmuje do dnia 5 marca Sekcja Wycieczkowa Ogniska Nauczycielskiego w Krakowie, Rynek Główny l. 29, II.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

SPÓŁKA PEDAGOGICZNA W POZNANIU.

Portrety zasłużonych Wielkopolan z czasów niewoli. Serja I. Zł 19,50.

Uosobieniem doniosłych czasów — każdej epoki — są wielcy ludzie. Pamięć o nich wpływa wychowawczo na naród, a zwłaszcza na młodzież. To też warto nieustannie podsycać wspomnienia o tych, którzy byli pionierami i twórcami wielkich czynów, hartowali i prowadzili naród ku wyzwoleniu, niosąc odważnie i z poświęceniem w godle swojem dewizę, że droga ku wyżynom prowadzi przez cnoty obywatelskie. Dziś, gdzie hasło to zblakło, zmalało, niemalże już myszką trąci, gdzie w roznamiętnionym chaosie szczytny ideał i duch zeszedł na plan dalszy, robiąc miejsce wybrykom blichtru i złotego cielca, odświeżanie pamięci o zasłużonych obywatelach może tylko dodatnio działać.

Zdobyła sobie naprawdę Poznańska Spółka Pedagogiczna wielkie uznanie za to, że przystąpiła do świetnego wydawnictwa *Portretów zasłużonych Wielkopolan*, których wartość podnosi nad wyraz piękne wykonanie. Trudno nie poprzeć takiego wydawnictwa. Byłoby to zresztą niewdzięcznością wobec historji, ale także niedocenianiem znaczenia, jakie podobne wydawnictwa mają dla ogółu.

Portrety zasłużonych Wielkopolan obejmują 8 portretów: Jana Henryka Dąbrowskiego, Stanisława Staszica, Andrzeja Niegolewskiego, Edwarda Raczyńskiego, Karola Marcinkowskiego, Karola Libelta, Augusta Cieszkowskiego, Klaudyny Potockiej. Jak widzimy, są to portrety ludzi, o których w Wielkopolsce najczęściej się mówi, których fizjognomij się jednak nie zna. W przedmowie, napisanej przez Dr. A. Wojtkowskiego, podana jest charakterystyka każdej poszczególnej postaci w krótki, rzeczowy sposób.

Tuszyć należy, że *Portrety zasłużonych Wielkopolan* zainteresują szerokie sfery, bo jakżeżby to było, gdyby o owych czołowych rodakach nie miano pamiętać. A ozdobią one każdy gabinet prywatny, każde mieszkanie, każdą szkołę. Niechaj te portrety służą jako dowody uprzytomniające, co przez wielkie dążenia osiągnęliśmy. Niechaj przypominają, co dzięki wytężonym czynom posiadamy, a o czem nie zdajemy sobie nieraz sprawy. Niechaj wstąpi na widok ich w szeregi nasze ocknienie i zapłoną hasła do wznioślejszych dróg życia, prowadzących do prawdziwego uspołecznienia.

Z tytułu wydawnictwa wynika, że mamy przed sobą dopiero pierwszą serję portretów. Spodziewamy się, że zapoczątkowane to wydawnictwo będzie wyczerpująco kontynuowane, ażeby portrety ludzi, którzy tworzyli bogatą historję narodową przedwojennej Wielkopolski, pozyskać w zupełnym komplecie.

ZAKŁADY WYDAWNICZE M. ARCTA, WARSZAWA.

Niewiadomski Eligjusz. *Malarstwo Polskie XIX i XX wieku.* Opatrzone 195 rycinami i 14 dwubarwnemi wkładkami.

Malarstwo Polskie zawiera szereg barwnych monografij twórców, którzy kładli podwaliny kultury artystycznej narodu i którzy znaczą linję rozwoju malarstwa naszego kraju. Autor podzielił artystów na grupy według epoki lub charakteru twórczości, wyjaśniając tło, na którem zarysowuje się wyraźnie charakter każdej z grup oraz wzajemny ich związek. Dla myślącego ogółu, który chce wiedzieć coś o naszym dorobku artystycznym i znać życie ego twórców, książka ta jest nieocenionym źródłem, zawiera bowiem rzetelną krytykę poszczególnych malarzy, jest jakgdyby rachunkiem sumienia twórczości polskiej. Szata zewnętrzna tego wydania odznacza się pięknym papierem, starannie wykonanemi i wybranemi rycinami, z których kilkadziesiąt jest całostronicowych, barwną estetyczną okładką. Dlatego też i pod względem zewnętrznym dzieło to może się stać ozdobą każdej bibljoteki.

Książki Życia. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie zapoczątkowało cykl *Książek Życia,* wypuszczając w świat dwa pierwsze tomiki: Watry-Przewłockiego *W słoneczne jutro* i Henryka Forda *Miljardy w służbie.* Z zadowoleniem powitać należy nową inicjatywę Wydawnictwa, dążącą do zwalczania pesymizmu w społeczeństwie polskiem. Gorąco polecić należy te dziełka jako lekturę dla młodzieży, która z nich zaczerpnie wiarę w przyszłość swoją i całego społeczeństwa.

Watra-Przewłocki: *W słoneczne jutro.* Ewangelja dnia dzisiejszego.

Myślą przewodnią tej książki jest, że na szczęście nie należy czekać z założonemi rękami, lecz trzeba wyjść po nie i zdobyć przebojem. Pierwszy krok do tego jest umiejętne kultywowanie w sobie wesołego stanu myśli. Chwytać należy każdy promyk wesela i nie zamykać uszu na potężny głos życia, które wzywa do tworzenia Piękna. Autor nie moralizuje ani nie pisze traktatu filozoficznego, dopomaga jedynie ludziom do wyzwolenia się z więzów pesymizmu i budzi drzemiące w każdym siły.

Idąc za jego wskazaniami można wskrzesić słońce w swojej duszy, stać się zwycięzcą życia.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Mickiewicz Władysław: *Pamiętniki.* Tom I-szy 1838—1861. Z portretem autora. 1926. Str. 454. Cena zł. 12,—

Jednocześnie prawie ze śmiercią śp. Władysława Mickiewicza zbiegło się wydanie I-go tomu jego *Pamiętników.* Tom ten obejmuje lata 1838—1861, zawiera zaś, prócz mnóstwa wiadomości, dotyczących rodziny Adama Mickiewicza, sylwet całej plejady takich znakomitości, jak Michelet, Quinet, Lamartine, państwo de Circourt, Chateaubriand, Garibaldi, Kraszewski, Towiański, Sadyk-Pasza, Ludwika Śniadecka, i wielu, wielu innych — na tle nieprzebranego zasobu anegdot. Wielki dar opowiadania, przy całej prostocie autora, gorąca wiara w przyszłość Polski i zwycięstwo sprawiedliwości, czynią z *Pamiętników* lekturę godną zalecenia każdemu Polakowi.

Włodzimierz Perzyński. *Uśmiech losu.* Komedja w 4-ch aktach. Stron 148. Zł 3.50

Najnowsza komedja Perzyńskiego pt. *Uśmiech losu,* grana z wielkiem powodzeniem na deskach Teatru Narodowego w Warszawie, ukazała się w wydaniu książkowem.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Wyrobek Z.: *Harcerz w polu,* (Bibljoteka wychowania fizycznego i sportu.) Str. 196. Zł 3.50.

Książka przeznaczona dla polskich harcerzy, których ma nauczyć terenoznawstwa i ćwiczeń polowych, dla nauczyciela ma wartość bardzo wielką, bo nauczyć go może bardzo wielu gier i zabaw ruchowych na świeżem powietrzu i ułatwić urządzanie z młodzieżą wycieczek. Harcerze przyjęli te książkę jako podręcznik przy egzaminiy sprawności na instruktora, co świadczo wartości książki pisanej żywo, ilustrowanej pięknie.

Eliot-Lynn Z. C.: *Lekka atletyka dla kobiet i dziewcząt* (z przedmową dr. W. Dybowskiego; tłum. z angielskiego E. Tałasiewicz.) (Bibljoteka wychowania fizycznego i sportu), str. 125, zł 3,50.

Podręcznik ten uczy kobiety racjonalnego kultywowania sportu do ustroju organizmu kobiecego. W naszej literaturze sportowej jest to pierwsza bodaj książka tego rodzaju, która też nauczycielkom gimnastyki w naszych szkołach przyniesie realny pożytek.

Bobkowski A.: *Podręcznik narciarski.* (Bibljoteka wychowania fizycznego i sportu.) Str. 221. Zł 4.50.

Podręcznik niniejszy, ujmujący rzecz całą w sposób oparty na znawstwie przedmiotu, odda narciarzom naszym niemałe usługi, bo omawia i sprzęt narciarskl i jego historję u nas i zagranicą oraz wszystkie recepty ćwiczeń narciarskich, przyczem nie zapomina o organizacji tego sportu u nas i o jego higjenicznych walorach.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.